

University of Groningen

Implementatie en effecten van Success for All in Nederland

Mullender-Wijnsma, M. J. ; Veldman, M. A.; de Boer, Hester; van Kuijk, Mechteld ; Bosker, R. J.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Mullender-Wijnsma, M. J., Veldman, M. A., de Boer, H., van Kuijk, M., & Bosker, R. J. (2020). *Implementatie en effecten van Success for All in Nederland*. GION onderwijs/onderzoek.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



rijksuniversiteit
 groningen

G I O N
 ONDERWIJS/ONDERZOEK

Implementatie en effecten van Success for All in Nederland

Marijke Mullender-Wijnsma, Marij Veldman, Hester de Boer,
Mechteld van Kuijk & Roel Bosker



Implementatie en effecten van Success for All in Nederland

Marijke Mullender-Wijnsma, Marij Veldman, Hester de
Boer, Mechteld van Kuijk & Roel Bosker
GION onderwijs/onderzoek
Rijksuniversiteit Groningen

NRO-project 405-15-731 - Implementation and Effects of Success for All in the
Dutch context



**rijksuniversiteit
 groningen**



ISBN – 978 90 6690 575 7

© 2020. GION onderwijs/onderzoek
Rijksuniversiteit, Grote Rozenstraat 3, 9712 TG Groningen

Foto's: Mariëtte Hingstman

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

Voorwoord

In 2014 zijn medewerkers van GION onderwijs/onderzoek en de schoolleiding en leerkrachten van openbare basisschool de Ploeg in de stad Groningen samen begonnen met de eerste omzettingen van het Amerikaanse Success for All programma naar de Nederlandse context. Op de school zaten en zitten veel leerlingen uit achterstandsgroepen. De school was al jaren bezig het onderwijs zo vorm te geven dat ook deze leerlingen meer succes zouden beleven. Daarmee was de school niet uniek. Al decennialang staat de problematiek van leerlingen uit achterstandssituaties op de onderwijsagenda, zonder dat er belangrijke progressie wordt geboekt.

Het probleem van onderwijsachterstanden is ook niet uniek voor Nederland. We waren bekend met het programma Success for All, ontwikkeld door Bob Slavin en Nancy Madden, voor scholen in achterstandswijken in Amerika. En we waren bekend met de volgens de gouden standaard opgezette evaluaties die onomstotelijk lieten zien dat het een succesvol programma was: de kinderen gingen er echt op vooruit. Alleen Amerika is Nederland niet. In 2011 bezochten we, op uitnodiging van Bob Slavin, met een groep onderzoekers de Biggin Hill primary school in Kingston upon Hull (Verenigd Koninkrijk) om daar het Success for All programma in de dagelijkse onderwijspraktijk te zien. Vanaf dat moment kwam het programma letterlijk en figuurlijk dichterbij: nog steeds in het Engels, maar wel in een land en een onderwijssysteem dat meer overeenkomsten met Nederland had. Omdat we inmiddels ruime ervaring hadden opgedaan met een grootschalig professionaliseringsprogramma voor opbrengstgericht werken op basisscholen, voelden we ons beter toegerust de stap voorwaarts te zetten: vertalen, omzetten en invoeren van Success for All op een Nederlandse basisschool in een achterstandswijk. We kregen daartoe de

volledige medewerking van Bob Slavin en Nancy Madden, en hun Success for All Foundation.

Kort nadat we in 2014 gestart waren nam de gemeente Groningen het initiatief om drie schoolbesturen, medewerkers van de Hanzehogeschool en ons uit te nodigen om te verkennen of het initiatief groter opgepakt kon worden. Dat resulteerde in het tekenen van een intentieverklaring en de start van de ontwikkeling en implementatie van de Nederlandse versie van het Success for All programma voor de jaargroepen 3, 4 en 5 op zes Groningse basisscholen van het openbaar, protestants-christelijk en katholiek onderwijs, allen gelegen in achterstandswijken. Daarmee was de D-component van het Groningse Success for All R(earch)&D(evelopment)-project verzekerd.

Het Success for All programma is een slimme effectieve mix van vele op zich beloftevolle componenten, waar differentiatie een belangrijk onderdeel vanuit maakt. Dat gegeven sloot uitstekend aan bij een call van het NRO die in 2014 uitging voor onderzoek naar differentiatie. Toen die subsidie werd toegekend kon de R-component van het R(earch)&D(evelopment)-project goed worden vormgegeven.

Die R-component werd verder uitgebreid doordat naast de promotieplek die het NRO-project mogelijk maakte, er nog twee promotieplekken werden opengesteld: één door de Hanzehogeschool en één door de afdeling PedOn van de faculteit GMW van de Rijksuniversiteit Groningen. Zo konden we in één groot project het volgende verwezenlijken:

- De ontwikkeling van 1000 uren lesmateriaal;
- Het trainen en begeleiden van leerkrachten op 6 scholen (op in totaal 7 locaties);

- Het monitoren van de voortgang van de leerlingen op deze scholen vergeleken met leerlingen op 4 controlescholen ook gelegen in achterstandswijken;
- Verdiepend onderzoek naar samenwerkend leren;
- Verdiepend onderzoek naar leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben;
- Verdiepend onderzoek naar de rol van ouders.

En zo konden we binnen dat project ook de vragen beantwoorden die centraal stonden bij het project “Implementatie en Effecten van Success for All in Nederland”, het project waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, en waarbij o.a. de differentiatiecomponent wordt uitgelicht.

Aan het totale project is door veel mensen een bijdrage geleverd, zonder welke bijdrage het allemaal nooit gelukt zou zijn en waarvoor we hen graag willen bedanken:

- In de eerste plaats de leraren en Success for All coördinatoren op de scholen, alsmede de tutoeren en de schoolleiders;
- Ginette Perdok, Tiny Smit, Kees van den Ende, Baudien Gebbink, Lobke Jansen, Marjon Doornbos-Zigter, Marloes Brink, Monique Dijks en Kirsten Bieleveld ontwikkelden materialen, gaven trainingen en/of begeleidten scholen;
- Marlot Akkermans, Mariëtte Hingstman en Marij Veldman droegen als promovendi op het project bij aan de uitvoering van de verdiepende onderzoeken, en werden daarbij dagelijks begeleid door Simone Doolaard;
- Hester de Boer deed het complexe statistische analysewerk;
- Mechteld van Kuijk heeft in de eerste jaren het project voortvarend opgepakt en geleid, en werd daarna in deze rol bijgestaan door Emmelien van der Scheer en Marijke Mullender-Wijnsma. Marijke leidt het project nu.

Het project is nu de eerste fase voorbij en gaat op tweeërlei wijze verder. In Success for All-2 gaan we in nauwe samenwerking met leerkrachten en drie scholen Success for All materiaal ontwikkelen en beproeven voor groep 6, 7 en 8. En in de Onderwijskansen Werkplaats Noord-Nederland gaan we met in totaal 16 schoolteams onderzoeken in hoeverre componenten uit het Success for All programma inspiratie bieden om de kansen op onderwijssucces van leerlingen uit achterstandssituaties te verbeteren.

Groningen, 23 juli 2020

Roel J. Bosker

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting	7
1 Inleiding	16
2 Theoretische achtergrond	18
2.1 De theoretische achtergrond van differentiëren	18
2.2 Onderwijsachterstanden	21
2.3 Differentiatie en onderwijsachterstanden	22
2.4 De theoretische achtergrond van Success for All	23
2.5 Success for All – beschrijving van het Amerikaanse programma	25
2.6 Success for All – implementatie en effecten	28
2.7 Onderzoeksvragen	29
3 Onderzoeksopzet	34
4 Implementatie	38
4.1 SfA - programmabeschrijving	38
4.2 Implementatie van SfA	40
4.2.1 Realisatie ontwikkeltraject	40
4.2.2 Implementatie SfA per component	43
4.3 Samenvatting	63
5 Cognitieve effecten	70
5.1 Methode	70
5.1.1 Onderzoeksopzet	70
5.1.2 Deelnemende leerlingen	70
5.1.3 Instrumenten en procedure	72
5.1.4 Analyse	75
5.1.5 Imputatie van ontbrekende gegevens	75
5.1.6 Propensity score weging	76
5.1.7 Multilevel analyses	76
5.1.8 Verwachtingen	78
5.2 Resultaten	79
5.2.1 Hoofdeffecten	79
5.2.2 Differentiële effecten	82
6 Sociale /gedragseffecten	84
6.1 Mondelinge taalvaardigheid tijdens samenwerken	84
6.1.1 Methode	84
6.1.2 Resultaten	87
6.1.3 Conclusie	89

6.2	Samenwerkgedrag	89
6.2.1	Methode.....	89
6.2.2	Resultaten	92
6.2.3	Conclusie	93
6.3	Taakgerichtheid	94
6.3.1	Methode.....	94
6.3.2	Resultaten	97
6.3.3	Conclusie	99
6.4	Sociale competentie	99
6.4.1	Methode.....	99
6.4.2	Resultaten	101
6.4.3	Conclusie	101
6.5	Pro- en antisociaal gedrag.....	101
6.5.1	Methode.....	102
6.5.2	Resultaten	104
6.5.3	Conclusie	106
7	Conclusie	110
7.1	Implementatie van het Success for All programma.....	110
7.2	Effecten van het Success for All programma	113
8	Discussie.....	118
8.1	Reflectie op de bevindingen	118
8.2	Aanbevelingen voor vervolg	120
9	Referenties.....	124
10	Appendices	134

Samenvatting

Het Success for All programma is een slimme effectieve mix van vele beloftevolle componenten, waar differentiatie een belangrijk onderdeel van uitmaakt. Uit eerdere en recente meta-analyses van studies naar de effecten van differentiatie is bekend dat brede programma's zoals Success for All in het algemeen de grootste positieve effecten laten zien op leerlingresultaten. Vanwege de problemen die Nederlandse basisscholen hebben met het inlopen van achterstanden van leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond, is in Groningen vanaf 2015 gestart met het ontwikkelen van een Nederlandse versie van Success for All. In deze studie werd onderzoek gedaan naar de implementatie en de effecten van deze Nederlandse versie.

Success for All – beschrijving van het programma

Success for All is één van de weinige *evidence-based* schoolbrede programma's voor leerlingen van groep 1 tot en met groep 8. In de loop van de tijd is het programma uitgebreid van een taal-/leesmethode met toepassing van samenwerkend leren naar een schoolbrede aanpak. Alles wordt in het werk gesteld om te zorgen dat (vrijwel) alle leerlingen succesvolle lezers worden; de verwachtingen zijn hoog. Dagelijks wordt 90 minuten besteed aan taalonderwijs, met hierin aandacht voor de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, technisch lezen, begrijpend lezen en schrijven. Samenwerkend leren speelt hierbij een essentiële rol. Belangrijke vaardigheden zoals elkaar helpen, naar elkaar luisteren en samen aan een opdracht werken worden op jonge leeftijd aangeleerd. Goede samenwerking wordt vervolgens beloond en successen worden gevierd. Naast de taal-/leesontwikkeling kan ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen als gevolg hiervan profiteren. Op school is een Success for All coördinator aanwezig die de leerkrachten ondersteunt en coacht om Success for All succesvol te kunnen implementeren. De Amerikaanse versie van het Success for All programma bevat 11 componenten die onderverdeeld kunnen worden in drie categorieën.

De eerste categorie *uitdagende taal- en leesinstructie die inspeelt op de individuele behoeften van leerlingen* omvat (1) een taal- en leesprogramma, (2) samenwerkend leren, (3) tutoring, (4) driemaandelijke toetsing en hergroeperen naar niveau, (5) een peuter- en kleuterprogramma en (6) voorzieningen voor leerlingen met speciale behoeften. De tweede categorie *componenten die betrekking hebben op problemen buiten de instructie om, maar die wel van invloed zijn op het leren* omvat (7) een schoolbrede ondersteuningsstructuur (o.a. ouderbetrokkenheid). De derde categorie *nadruk op continue verbetering en niet opgeven tot succes bereikt is* omvat (8) een Success for All coördinator, (9) leiding gericht op succes, (10) training en coaching en (11) instructiecomponenten teams.

Het onderzoek

De vragen die in het onderzoek centraal stonden hadden betrekking op de mate van implementatie van het Success for All programma en op de algemene en differentiële effecten van het Success for All programma op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Tien scholen in de stad Groningen deden mee aan het onderzoek. Zes hiervan deden mee als Success for All school en de andere vier scholen dienden als controlescholen. Op de geselecteerde scholen zijn de klassen van drie verschillende cohorten leerlingen gevolgd steeds startende in groep 3. Cohort 1 is gevolgd van 2015-2018 (groep 3 t/m groep 5), cohort 2 van 2016-2019 (groep 3 t/m groep 5) en cohort 3 van 2017-2018 (groep 3).

Resultaten – de implementatie

7 van de 11 componenten waaruit het Amerikaanse Success for All programma bestaat, zijn vertaald naar de Nederlandse context: (1) taal- en leesprogramma, (2) samenwerkend leren, (3) tutoring, (4) driemaandelijke toetsing, (5) ouderbetrokkenheid, (6) Success for All

coördinator en (7) training en coaching. Binnen het taal- en leesprogramma is het hergroeperen naar niveau niet gerealiseerd. De belangrijkste reden hiervoor was de trapsgewijze opbouw van het project, namelijk de ontwikkeling van het Success for All programma per jaargroep. Hierdoor was gedurende de projectperiode alleen een deel van het schoolteam betrokken bij het Success for All programma en werd de aanpak niet toegepast door het gehele team. Verder zijn met name componenten die betrekking hebben op problemen buiten de instructie om en componenten die betrekking hebben op continue verbetering niet ontwikkeld.

Over de implementatie van de componenten die wel ontwikkeld zijn kan gezegd worden dat alle deelnemende scholen gedurende de gehele projectperiode gewerkt hebben met Success for All in groep 3. In 2017/2018 waren er nog twee scholen die ook werkten met het programma in groep 4 en 5. De andere scholen zijn vanaf halverwege het schooljaar 2017/2018 gestopt met het aanbieden van Success for All vanaf groep 4. Kijkend naar de implementatie van de belangrijkste componenten van Success for All Nederland bleek allereerst dat het merendeel van de leerkrachten de belangrijkste Success for All leselementen uit het *taal- leesprogramma* in hun klas implementeerden, gemiddeld werd 76% van de leselementen die genoemd worden in de leerkrachthandleiding uitgevoerd in de klas. Uit observaties gericht op het *samenwerkend leren* is gebleken dat alle leerkrachten samenwerkend leren toepasten in Success for All lessen, maar ook dat er grote verschillen bestonden tussen leerkrachten in de toepassing van samenwerkend leren. Er waren ook grote verschillen tussen de scholen als het gaat om de implementatie van *tutoring* en de *ouderbetrokkenheidsmodule*. De *driemaandelijke toetsing* is in het Amerikaanse programma vooral gericht op het hergroeperen van leerlingen. Hoewel het hergroeperen in de projectperiode niet is gerealiseerd, zijn er in de Nederlandse versie wel toetsen ontwikkeld om de voortgang te bewaken en om te kunnen bepalen of de kinderen herhaling of verrijking

nodig hadden. Op het merendeel van de scholen is het niet gelukt om de *Success for All* coördinator 4 uur per week vrij te roosteren om de taken als Success for All coördinator te kunnen vervullen. Opvallend was dat de coördinatoren weinig tot geen tijd besteedden aan klassenbezoeken en coaching. De *Success for All* trainingen en intervisiebijeenkomsten werden naar tevredenheid bezocht, maar de leerkrachterevaringen waren wisselend.

In dit rapport werden onder andere de volgende bevorderende factoren voor de implementatie onderscheiden: de vele Success for All handleidingen en lesmaterialen boden de leerkrachten voldoende handvatten om het merendeel van de belangrijkste Success for All leselementen uit te kunnen voeren. Sommige leerkrachten gaven veel expliciete instructie in samenwerkgedrag. Zij waren enthousiast en zien samenwerkend leren als een middel ter verbetering van leerlinggedrag en leerlingprestaties. Daarnaast zien Success for All scholen de meerwaarde van tutoring en zetten ze allemaal tutoring in voor de zwakke lezers. Het ouderbetrokkenheidsprogramma werd op een aantal scholen succesvol geïmplementeerd, waardoor bijvoorbeeld geslaagde ouderactiviteiten konden worden georganiseerd.

Er zijn ook factoren die de implementatie van het programma belemmeren: doordat Success for All niet schoolbreed was ingevoerd was hergroeperen op niveau niet mogelijk. Als gevolg hiervan waren de scholen niet tevreden over de geboden differentiatie binnen de klassen. Het niet schoolbreed invoeren van Success for All zorgde op een aantal scholen ook voor het niet slagen van de ouderbetrokkenheidsmodule. De invoering van samenwerkend leren werd belemmerd doordat sommige leerkrachten vonden dat samenwerkend leren leidde tot onrust en ruis in de klas en ze ervoeren minder autonomie. Dit leidde tot grote verschillen in de implementatie van samenwerkend tijdens Success for All lessen. Daarnaast was er vaak onvoldoende tijd en/of personeel beschikbaar om tutoring uit te voeren zoals bedoeld en

hadden ook de Success for All coördinator en de Success for All schoolbegeleider vaak te weinig tijd om hun taken goed uit te kunnen voeren.

Zoals al aangegeven waren de leerkrachten niet tevreden over de mate van differentiatie binnen het Success for All programma. Daarom zijn er zowel binnen *Reading Roots* (Success for All materialen in groep 3) als binnen *Reading Wings* (Success for All materialen vanaf groep 4) alternatieven bedacht om tegemoet te komen aan de vraag vanuit de scholen. Binnen *Reading Roots* zijn de materialen goed ontvangen. Binnen *Reading Wings* was dit niet het geval en mede daardoor zijn 4 van de 7 groepen 4 gestopt met het geven van de Success for All lessen. Desalniettemin vonden wij eerste aanwijzingen dat de differentiatie binnen Success for All niet verschilt van differentiatie op controle-scholen. Op leerlingniveau geldt dat de leerlingen samenwerkten in heterogene teams (binnen de jaargroep). Daarnaast werd op alle scholen tutoring gegeven aan leerlingen die achterbleven in hun taalprestaties. Vanwege onvoldoende tijd/personeel is het echter niet op alle scholen gelukt om de implementatie van de tutoring optimaal te laten verlopen.

Resultaten – effecten

Er is onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van taalvaardigheden en rekenvaardigheden bij leerlingen verdeeld over 60 klassen van 10 scholen (groep 3 t/m 5). Ongeveer de helft van deze leerlingen had Success for All lessen genoten, de andere helft volgde hun reguliere lessen op controlescholen. Vanwege implementatieproblemen zijn een aantal leraren halverwege groep 4 gestopt met de consequente uitvoering van het Success for All programma voor het 2^e cohort. Daarom kunnen we voor groep 3 effecten onderzoeken door de Success for All conditie en de controle conditie voor alle cohorten te vergelijken, voor het 1^e cohort kunnen we dit ook nog doen in groep 4, terwijl we voor het 2^e cohort vanaf groep 4 drie condities vergelijken: Success for All, deels Success for All en controle. In het algemeen kunnen we stellen dat de leerlingen die het Success for All vanaf groep 4 slechts gedeeltelijk volgden zich noch in positieve noch in negatieve zin onderscheiden van de leerlingen op de controlescholen. Positieve resultaten traden in cohort 2 en 3 op bij technisch lezen: de leerlingen die Success for All lessen hadden gevolgd behaalden vaker aan het einde van groep 3 het geëigende AVI-niveau voor technisch lezen dan de leerlingen van de controlescholen: 75 om 60 procent. In groep 4 en 5 trad een dergelijk effect niet op bij technisch lezen. Voor begrijpend lezen werden geen resultaatverschillen tussen de onderscheiden groepen leerlingen waargenomen. Ook voor rekenen werden geen verschillen gevonden tussen de leerlingen van de Success for All scholen en de leerlingen van de controlescholen. Dit kan positief geïnterpreteerd worden: al die aandacht voor taal gaat niet ten koste van het rekenen. Er werden slechts enkele verschillen gevonden in de effecten van Success for All voor lage, gemiddelde en hoogpresterende kinderen, maar hier waren geen duidelijke patronen in te ontdekken.

Eventuele effecten van Success for All in het sociaal-emotionele domein zijn nagegaan ten aanzien van 1) de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen tijdens het samenwerken (groep 3 van cohort 1), 2) samenwerkgedrag (groep 3 van cohort 1 en 3), 3) taakgerichtheid van

leerlingen met aandachtsproblemen (groep 3 en 4 van cohort 1 en 2), 4) sociale competentie (groep 3 van cohort 2) en 5) pro- en antisociaal gedrag van leerlingen (groep 3, 4 en 5 van cohort 1 en 2).

Success for All leerlingen lieten een hoger niveau van mondelinge taalvaardigheid zien dan de controleleerlingen tijdens de uitgevoerde samenwerктаak. Daarnaast lieten Success for All leerlingen ook meer positief samenwerkgedrag zien en minder negatief samenwerkgedrag dan de leerlingen uit de controlegroep, terwijl gecontroleerd werd voor verschillende groepskenmerken (bijv. gemiddelde sociale competentie van leerlingen in het groepje). Effecten van Success for All op taakgerichtheid van leerlingen met aandachtsproblemen werden niet gevonden, evenmin als effecten op de sociale competentie van leerlingen. Er waren ook geen positieve effecten van Success for All op meer prosociaal gedrag (bijv. elkaar helpen) of minder antisociaal gedrag (bijv. ruzie maken), met als uitzondering dat in groep 4 antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de Success for All conditie afnam, terwijl antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de controleconditie toenam.

Slotsom en vervolg

Samenvattend zijn er enkele effecten van Success for All, maar minder dan gehoopt bij aanvang van het onderzoek. Ten aanzien van de effecten die wel gevonden zijn moet worden opgemerkt: het zijn samenhangen die zijn aangetoond in een quasi-experimenteel opgezet onderzoek waarbij causaliteit zich niet laat bewijzen en replicatie is nog nodig. Daar staat tegenover dat het Success for All programma nog op vele componenten beter en verder ontwikkeld kan worden en dat er qua implementatie nog het nodige te winnen is. De verdere bijstelling, verbetering en doorontwikkeling van het Nederlandse Success for All programma gaat de komende jaren door, geflankeerd door monitoring en effectonderzoek.

1. Inleiding



1 Inleiding

Er is een grote groep leerlingen die het basisonderwijs met een forse taalachterstand binnenkomt en, helaas, het basisonderwijs ook met een forse taalachterstand verlaat. De persoonlijke en maatschappelijke negatieve effecten daarvan zijn groot. In deze groep zijn kinderen van laag opgeleide ouders, zowel autochtoon als allochtoon, sterk oververtegenwoordigd. Pogingen om hun ontwikkeling een impuls te geven hebben tot nu toe helaas weinig effect gesorteerd (Borghans et al., 2018; Mulder et al., 2005; Guldemonde et al., 2006, 2009). Het verschil in onderwijskansen tussen kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders blijft aanzienlijk (Borghans et al., 2018; Van Huizen, 2018).

Dit gegeven vormde de aanleiding om een grootschalig meerjarig R(earch)&D(evelopment)-project te starten waarbij een gebleken effectief Amerikaans programma, Success for All (Slavin & Madden, 2012), wordt omgezet naar de Nederlandse situatie. Het programma wordt in de Verenigde Staten en in het Verenigd Koninkrijk met name ingezet op scholen in achterstandswijken, in een situatie die we in Nederland ook willen verbeteren. In het onderhavige rapport wordt verslag gedaan van het onderzoek naar de implementatie en effecten van Success for All in Nederland.

De opbouw van het rapport is als volgt. In hoofdstuk 2 komt de theoretische achtergrond aan bod. Daarbij gaan we in op het belang van differentiatie, en de verbinding die dat thema heeft met onderwijsachterstanden. Hierna bespreken we wat meer in detail de componenten en rationale van het Success for All programma. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek beschreven, waarna in hoofdstuk 4 de resultaten van het onderzoek naar de implementatie aan bod komt, in hoofdstuk 5 de cognitieve effecten en in hoofdstuk 6 de sociale en gedragseffecten. Het rapport wordt in hoofdstuk 7 afgesloten met een korte samenvatting van de voornaamste bevindingen in het licht van de onderzoeksvragen alsmede met een discussie en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en voor toekomstig onderzoek.

2. Theoretische achtergrond



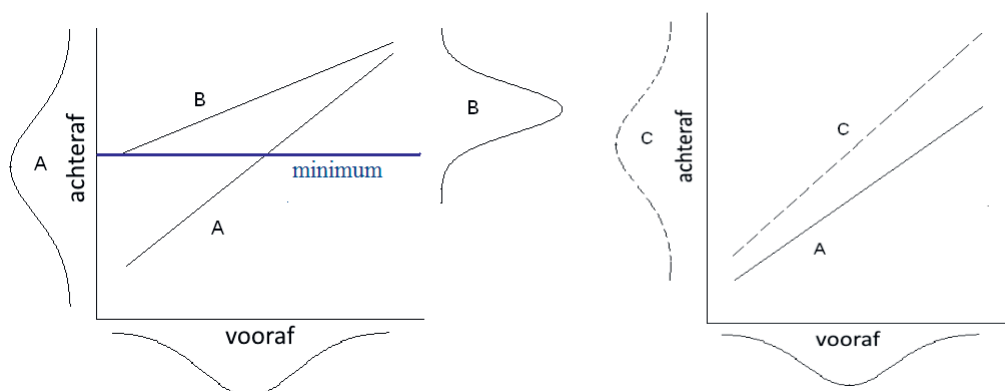
2 Theoretische achtergrond

2.1 *De theoretische achtergrond van differentiëren*

Binnen een klas kunnen de verschillen tussen leerlingen oplopen tot wel vier didactische leeftijdsjaren verschil: de cognitieve scores van de minder presterende leerlingen liggen één standaarddeviatie onder het gemiddelde en die van de beter presterende leerlingen er één boven (Bosker, 2005). Hoe om te gaan met deze verschillen tussen leerlingen? Dat is de vraag waar het onderwijs zich voor gesteld ziet en differentiatie is daarop het antwoord. Differentiatie is immers: “het doen ontstaan van verschillen tussen delen (bijvoorbeeld scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (bijvoorbeeld nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (bijvoorbeeld doelstellingen, leertijd, instructie-methoden)” (De Koning, 1973, p.3). Omgaan met verschillen betekent dat leerlingen ongelijk behandeld worden op grond van kennis die de leerkracht heeft over relevante verschillen. Die verschillen kunnen betrekking hebben op indirecte kenmerken, zoals leeftijd, sekse, sociaaleconomisch milieu van herkomst of etnische herkomst, op algemeen psychologische kenmerken, zoals intelligentie of persoonlijkheid, of op directe kenmerken, zoals prestatie of motivatie. In de praktijk differentiëren leerkrachten hoofdzakelijk op basis van prestatieverschillen (Reezigt, 1993). De ongelijke behandeling bestaat nu met name hieruit dat leerlingen verschillend geïnstrueerd of begeleid worden, of in ongelijk tempo door de leerstof heengaan, of ongelijke leerstof verwerken. Essentieel is echter de vraag waartoe die differentiatie wordt ingezet. Reezigt (1993), zich baserend op het werk van Snow (1989), maakt een en ander grafisch inzichtelijk (zie Figuur 1.1). Op de horizontale as in de figuren zijn de prestaties van de leerlingen vóór aanvang van een bepaalde onderwijsperiode afgebeeld. Onder de as is de verdeling van die prestaties weergegeven in een normaalverdeling. Op de verticale

as worden de prestaties van dezelfde leerlingen na afloop van een bepaalde onderwijsperiode weergegeven. Situatie A geeft aan hoe de verdeling vóór en na een periode van ongedifferentieerd onderwijs er uit zal zien. De prestaties zullen gemiddeld toenemen, maar wie vooraf laag scoort doet dat na afloop nog steeds, zoals weergegeven in de regressielijn A. Situatie B in het linker figuur geeft weer hoe gedifferentieerd onderwijs dat zich met name richt op de leerlingen met specifieke onderwijskundige behoeften en/of met leerachterstanden leidt tot een meer gelijke verdeling van prestaties na afloop van de betreffende onderwijsperiode: de normaalverdeling schuift in elkaar (zie de verdeling B aan de rechter kant in de linker figuur).

Figuur 2-1 Mogelijke effecten van differentiatie modellen op prestaties van leerlingen (bron: Reezigt, 1993, p. 40).



De leerkracht hanteert hierbij minimumdoelen die alle leerlingen moeten bereiken (zoals weergegeven in de horizontale lijn waarbij “minimum” staat aangegeven), maar de inspanningen richten zich met name op de initieel laag presterende leerlingen die een relatief grote vooruitgang boeken (zoals weergegeven in regressielijn B). Dit wordt ook wel convergente differentiatie genoemd. Door te compenseren wordt een meer gelijke verdeling nagestreefd, zodat we hier kunnen spreken van een egalitaire visie (Reezigt, 1999). Onderwijs dat zo gedifferentieerd is, dat voor alle leerlingen de meest optimale situatie ontstaat zou

in theorie tot situatie C in de rechter figuur moeten leiden: alle leerlingen maken een enorme sprong voorwaarts. Het kan daarbij zelfs gebeuren dat de verschillen verder toenemen, en om die reden wordt dit ook wel divergente differentiatie genoemd. Omdat elke leerling onder de meest gunstige condities onderwijs geniet en zo in principe alle aanwezige talenten kan ontplooien, kunnen we hier spreken van een meritocratische visie (Reezigt, 1999).

De mogelijkheden tot differentiatie zijn drieërlei: variatie in tempo, leerstof en/of instructie. Vaak gaat het in de praktijk om een combinatie van deze drie mogelijkheden. Een voorbeeld is het bekende intraklassikale basisstof-herhalingsstof-verrijkingsstof differentiatiemodel, waarbij leerlingen die het nodig hebben extra tijd wordt geboden om zich de stof via herhaling rijk te maken, daarbij vaak ondersteund door de leerkracht aan een instructietafel. Leerlingen die in hoog tempo de basisstof doorlopen kunnen doorgaan met verrijkingsstof. Dit alles kan ondersteund worden door de leerlingen binnen de klas in relatief homogene groepen in te delen. Vaak echter zijn ook meer ingrijpende, klassenverband doorbrekende, differentiatievormen aan de orde: doubleren, verwijzing naar het speciaal onderwijs, een klas overslaan, remediërende instructie, ambulante begeleiding voor leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften, of het werken met jaargroep doorbrekende niveaugroepen.

In de praktijk van alledag zullen leerkrachten met hun differentiatie convergente en divergente doelen nastreven, waarbij ze voor sommige leerlingen proberen in elk geval de minimumdoelen te behalen terwijl ze andere leerlingen de mogelijkheid bieden zich extra leerstof eigen te maken zonder dat ze daarmee te veel op hun klasgenoten vooruit lopen. Om dit mogelijk te maken moeten leraren beschikken over complexe professionele vaardigheden naast en boven de pedagogisch-didactische basisvaardigheden en klassenmanagement vaardigheden. Ze

moeten bovendien inzicht hebben in de complexe leerdoelen, ze moeten het actuele vaardigheids- en kennisniveau van hun leerlingen kunnen vast stellen en analyseren op basis van hun werk in de klas en hun testcores, en vervolgens moeten ze kunnen vaststellen welke instructie- en leerbehoeften deze leerlingen hebben. Daarna moeten ze hun beslissingen over het aan te bieden gedifferentieerde onderwijs nemen binnen het kader dat door het beleid van de school waarin ze werkzaam zijn wordt aangegeven, alsmede in het licht van hetgeen ze weten over wat effectief is. Dat veel leerkrachten hierin in mindere of meerdere mate tekort schieten is regelmatig vastgesteld in de Staat van het Onderwijs (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2013).

2.2 *Onderwijsachterstanden*

We begonnen met de constatering dat verschillen tussen leerlingen in dezelfde jaargroep wel kunnen oplopen tot vier didactische leeftijdsjaren en dat differentiatie ingezet kan worden om die verschillen hanterbaar te maken en/of te verkleinen. Een belangrijk deel van die verschillen heeft te maken met verschillen in de gezinsachtergrond van leerlingen, en dan met name sociaal-economische en etnisch-culturele verschillen. Omdat migratie-achtergrond ten tijde van het hier gerapporteerde onderzoek geen deel meer uitmaakte van het onderwijsachterstandenbeleid en de daarbij behorende gewichtenregeling, komt het in de praktijk neer op leerlingen van laag (maximaal vmbo/vbo/lbo-niveau) tot zeer laag (maximaal basis/lager onderwijs) opgeleide ouders. Over de achterstanden van deze leerlingen in het schooljaar 2007/2008 werd gerapporteerd door Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen en Meijer (2011). Voor autochtone leerlingen in jaargroep 2 geldt daarbij dat qua taalvaardigheid deze leerlingen ten opzichte van leerlingen uit autochtone gezinnen waar één der ouders minimaal een mbo-opleiding succesvol heeft afgerond een achterstand van respectievelijk een derde en twee derde van een standaarddeviatie hebben. Dat zijn achtereenvolgens in didactische leeftijdsjaren: twee derde respectievelijk vier derde jaren achterstand. Voor allochtone leerlingen

met lager opgeleide ouders zijn deze achterstanden ten opzichte van autochtone leerlingen waarvan één der ouders minimaal een mbo-opleiding succesvol heeft afgerond respectievelijk 0,9 en 1,1 standaarddeviatie; ongeveer 2 didactische leeftijdsjaren verschil dus.

In een nadere analyse van de discrepantie tussen intelligentiemetingen met behulp van de *Niet-Schoolse Cognitieve Capaciteiten* test (van Batenburg & van der Werf, 2004) en de gerealiseerde vaardigheidsscores komen Roeleveld c.s. tot de slotsom dat vijf procent van de door hun onderzochte doelgroep leerlingen meer dan een standaarddeviatie lager scoort op de toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem dan op grond van hun intelligentiescores mocht worden verwacht. Bij eerdere cohorten leerlingen vonden Mulder, Roeleveld en Vierke (2007) percentages van 15 procent. Maar het hanteren van een grens van één hele standaarddeviatie verschil om te spreken van cognitieve reserve is erg strikt. In het algemeen geldt dat er, met de gemeten intelligentie als uitgangspunt, sprake is van systematisch onderpresteren bij achterstandsgroepen waar leerlingen van hoog opgeleide ouders systematisch overpresteren vergeleken met leerlingen van mbo-opgeleide ouders.

2.3 Differentiatie en onderwijsachterstanden

Kan differentiatie soelaas bieden voor de hiervoor geschetste problemen? Het antwoord is in principe positief. In een review en meta-analyse van onderzoek naar de cognitieve effecten van differentiëren in de voor- en vroegschool, het basisonderwijs en het begin van het voortgezet onderwijs, komen Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse en Bosker (2015; zie ook Deunk, Smale-Jacobse, de Boer, Doolaard & Bosker, 2018) tot de slotsom dat er empirische evidentie is voor de effectiviteit van twee vormen van differentiatie in het basisonderwijs: voor rekenen zijn dat computerondersteunde individualiseringssys-

temen (effectgrootte: + 0.28) en voor taal zijn dat algehele programma's, zoals het programma Success for All, waarvan doelgericht differentiëren een onderdeel uitmaakt (effectgrootte: + 0.31).

Differentiële effecten, dat wil zeggen effecten die verschillen tussen oorspronkelijk laag en hoog presterende leerlingen of tussen leerlingen uit achterstandsgroepen en andere leerlingen treden echter niet op blijkens deze review. Desalniettemin zijn de effecten positief te waarderen. In de eerste plaats kunnen via vormen van divergente of convergente differentiatie laag presterende leerlingen, en in deze groep zijn achterstandsleerlingen oververtegenwoordigd, extra ondersteund worden met een positieve prestatie-ontwikkeling tot gevolg. In de tweede plaats kan, als de differentiatiemaatregelen onderdeel uitmaken van een algeheel programma, het gehele niveau van een school met een oververtegenwoordiging van achterstandsleerlingen iets opgehoogd worden. Als dat gerealiseerd wordt, betekent dit dat in de populatie van leerlingen (op alle basisscholen in Nederland) de achterstand van achterstandsleerlingen zou verminderen. Sommige differentiatie-maatregelen (denk aan remediërend onderwijs of aan jaargroep doorbrekende kleine niveaugroepen) vergen echter extra onderwijspersoneel. Dankzij de gewichtenregeling krijgen scholen met veel achterstandsleerlingen nu juist een hogere lump sum dan gemiddeld uitgekeerd zodat het aanstellen van extra onderwijzend personeel tot de mogelijkheden behoort (Bosker, 2002).

2.4 De theoretische achtergrond van Success for All

Success for All is één van de weinige evidence-based schoolbrede programma's voor leerlingen van groep 1 t/m 8. In de loop van de tijd is het programma uitgebreid van een taal/leesmethode met toepassing van samenwerkend leren naar een schoolbrede aanpak. Alles wordt in het werk gesteld om te zorgen dat (vrijwel) alle leerlingen succesvolle lezers worden; de verwachtingen zijn hoog. Dagelijks wordt 90 minu-

ten besteed aan taalonderwijs, met hierin aandacht voor de ontwikkeling van mondelinge vaardigheid, woordenschat, technisch lezen, begrijpend lezen en schrijven. Samenwerkend leren speelt hierbij een essentiële rol. Naast de taal-/leesontwikkeling kan ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen als gevolg hiervan profiteren. Belangrijke vaardigheden zoals elkaar helpen, naar elkaar luisteren en samen aan een opdracht werken worden op jonge leeftijd aangeleerd. Goede samenwerking wordt vervolgens beloond en successen worden gevierd. Op school is een Success for All coördinator aanwezig die de leerkrachten ondersteunt en coacht bij een succesvolle implementatie van Success for All (Slavin & Madden, 2012).

Om erachter te komen wat leerlingen nodig hebben worden er vier keer per jaar toetsen afgenomen om de vooruitgang in taal en lezen te bepalen. Deze informatie wordt gebruikt om verschillende manieren van differentiatie in te kunnen zetten die ertoe leiden dat alle leerlingen het onderwijs ontvangen dat ze nodig hebben om de leesvaardigheden te beheersen:

- Er wordt jaargroep doorbrekend gewerkt gedurende de dagelijkse taal/leeslessen. Leerlingen worden hierbij ingedeeld in niveaugroepen, zodat in elke groep leerlingen zitten die hetzelfde leesniveau hebben.
- Leerlingen die achterblijven in hun taalprestaties krijgen van tutores extra tijd en aandacht zodat ze met de hele groep mee kunnen blijven doen. De tutoring wordt verzorgd door leerkrachten of door onderwijsondersteunend personeel. De tutoring vindt twintig minuten per dag plaats, buiten de taal/leesles om, in een één op één setting, of in een tweetal of kleine groep.
- Samenwerken in heterogene teams (binnen de homogene niveaugroepen). Teams worden gewaardeerd als alle teamleden hebben geleerd, daarom helpen ze elkaar om de gestelde doelen te behalen.

Naast de taal/leeslessen omvat het Amerikaanse programma ook een aanpak voor schoolbrede problemen gerelateerd aan o.a. leiderschap, aanwezigheid op school, schoolklimaat en ouderbetrokkenheid. De betrokkenheid van ouders wordt gefaciliteerd door onder andere betekenisvolle, motiverende samenleesboekjes die in groep 3 elke week mee naar huis gaan (Slavin & Madden, 2012). Juist de combinatie van componenten kan ervoor zorgen dat de kansen van leerlingen worden vergroot. Het hele programma wordt geacht te resulteren in betere resultaten dan de losse componenten (Cooper, Slavin & Madden, 1998). In de volgende paragraaf worden alle componenten van het Success for All programma uitgebreid toegelicht.

2.5 Success for All – beschrijving van het Amerikaanse programma

De Amerikaanse versie van het Success for All programma bevat 11 componenten die zoals eerder genoemd gericht zijn op taal- en leesinstructie, alsook op schoolbrede kwesties met betrekking tot onder andere leiderschap, schoolklimaat en ouderbetrokkenheid die de (taal- en lees)prestaties van leerlingen ondersteunen (Slavin & Madden, 2012). De componenten zijn te verdelen in drie categorieën (Quint, Zhu, Balu, Rappoport, & DeLaurentis, 2015) :

1. Uitdagende taal- en leesinstructie die inspeelt op de individuele behoeften van leerlingen;
2. Componenten die betrekking hebben op problemen buiten de instructie om, maar die wel van invloed zijn op het leren;
3. Nadruk op continue verbetering.

Hieronder worden de 11 componenten beschreven per categorie.

1. *Uitdagende taal- en leesinstructie die inspeelt op de individuele behoeften van leerlingen*
 1. *Taal- en leesprogramma.* Success for All bevat een taal- en leesprogramma van 90 minuten per dag. Het leesprogramma is gebaseerd op onderzoek naar effectieve werkwijzen in het beginnende lezen. Zowel in groep 3 (*Reading Roots*) als in de hogere groepen (*Reading Wings*) zijn de materialen ontwikkeld rondom kinderboeken. De focus van deze materialen ligt in het kort op het leren lezen, het herkennen van verhaalstructuur, begrijpend lezen en bijbehorende strategieën, woordenschat en schrijven.
 2. *Samenwerkend leren.* Tijdens alle Success for All-lessen wordt gewerkt met samenwerkend leren. Door leerlingen te laten samenwerken wordt actieve betrokkenheid van alle leerlingen gestimuleerd. Hiervoor zijn onder andere het tempo in de les en het vieren van successen van belang.
 3. *Tutoring.* Tutoren worden ingezet om kinderen die moeilijk bij kunnen blijven bij hun leesgroep of kinderen die achterblijven te helpen. Tutoring moet gegeven worden door gediplomeerde leerkrachten of getraind onderwijsondersteunend personeel in een in een één op één setting, een tweetal of kleine groep, gedurende 20 minuten per dag (niet tijdens de lees- of rekenles). Er zijn gedigitaliseerde programma's die hierbij kunnen helpen (*Tutoring with Alphonse* en *The Lightning Squad*).
 4. *Driemaandelijke toetsing en hergroeperen.* Elke drie maanden worden toetsen afgenomen die worden gebruikt om te controleren of leerlingen voldoende vooruitgang boeken. Op deze manier wordt er gekeken of er leerlingen in aanmerking

komen voor versnelling of tutoring. Leerlingen worden vanaf groep 3 gehergroepeerd op basis van hun leesniveau. Dit hergroeperen geeft leerkrachten de mogelijkheid om les te geven aan een hele klas zonder de klas in groepen te hoeven delen. Na elk toetsmoment wordt gekeken of de leerlingen nog in de juiste niveaugroep zitten.

5. *Peuter- en kleuterprogramma*. Success for All heeft een programma voor peuters en kleuters (*Kindercorner*) ontwikkeld dat gericht is op het bieden van een geschikte leerervaring passend bij de ontwikkeling van de kinderen. De nadruk in dit programma ligt op de ontwikkeling en het gebruik van taal.
 6. *Leerlingen met speciale behoeften*. Success for All streeft er naar deze leerlingen zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs te houden.
2. *Componenten die betrekking hebben op problemen buiten de instructie om, maar die wel van invloed zijn op het leren.*
7. *Schoolbrede ondersteuningsstructuur*. Dit richt zich op:
 - a. Ouderbetrokkenheid
 - b. Presentie van leerlingen
 - c. Interventie (specifiek voor leerlingen die leer- of gedragsproblemen hebben)
 - d. Coöperatieve cultuur (positief schoolklimaat door het aanleren van probleemoplossende vaardigheden bij conflicten: speciaal programma gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen: *Getting Along Together*)
 - e. Verbinding met de maatschappij (bijvoorbeeld op het gebied van gezondheid)

3. *Nadruk op continue verbetering. Dit betekent onder andere dat er niet wordt opgegeven tot succes bereikt is ('relentlessness').*
8. *Success for All coördinator.* De coördinator wordt aangesteld om leerkrachten te ondersteunen/coachen bij de implementatie van het Success for All programma. Ook helpt hij/zij bij het afnemen van de toetsen, coördineert de tutoring en is betrokken bij andere activiteiten die onderdeel zijn van het programma.
9. *Leidend naar succes.* Al het personeel op school is betrokken in verschillende teams om de voortgang te kunnen beoordelen en gebieden aan te pakken die verbetering behoeven.
10. *Training en coaching.* Relatief korte initiële training met uitgebreide follow-up en coaching door de Success for All coördinator of schoolbegeleider van Success for All.
11. *Instructie-componenten teams.* Teams van *Kindercorner*, *Reading Roots*, *Reading Wings* en tutoring komen om de twee weken bij elkaar om gegevens te delen, aanpakken te bespreken en doelen te stellen.

2.6 Success for All – implementatie en effecten

Het programma is in Amerika nauwkeurig op zijn merites onderzocht in onderzoek dat aan hoge wetenschappelijke maatstaven voldoet, waaronder in *cluster randomized controlled trials* (CRCT). Er zijn meer dan 50 vergelijkingsstudies (experimenteel versus controle) uitgevoerd door onderzoekers van verschillende instellingen waarin een constante trend van positieve programmaeffecten is vastgesteld. Het programma bleek effectief voor alle leerlingen, dus ook voor de leerlingen uit achterstandsgroepen (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003; Slavin & Madden, 2012). In een CRCT-studie van Borman et al. (2007) werden significante verschillen gevonden op verschillende

aspecten van lezen (waaronder vloeiend en begrijpend lezen). Er werden effectgroottes gerapporteerd die varieerden tussen $d = .21$ en $d = .36$. Success for All is met succes vertaald naar het Verenigd Koninkrijk. Positieve leesresultaten zijn hier aangetoond in een quasi-experimenteel onderzoek (Tracey, Chambers, Slavin, Hanley & Cheung, 2014). Hier werden significante verschillen tussen Success for All en controlescholen gevonden op vloeiend lezen, maar niet op het gebied van begrijpend lezen.

Uit een recente reviewstudie (Van Kuijk et al., nog niet gepubliceerd) blijkt dat veel scholen in Amerika en het Verenigd Koninkrijk het programma niet volledig implementeren. Uit zestien verschillende (implementatie)studies blijkt dat 7 procent van de scholen Success for All implementeren op een onvoldoende niveau, 48 procent van scholen Success for All op een minimaal niveau en 45 procent op een meer gevorderd niveau. Dit maakt duidelijk dat het niet eenvoudig is voor scholen om een schoolbrede interventie als Success for All te implementeren op hun school. Deze resultaten bekijkend, samen met de gevestigde effectiviteit van Success for All in Amerika, zou geconcludeerd kunnen worden dat een minimale implementatie van Success for All al tot positieve resultaten kan leiden. Betere implementatie van het programma zou de leerlingresultaten wellicht nog verder kunnen verbeteren.

2.7 Onderzoeksvragen

Om de taalvaardigheid van leerlingen op scholen in achterstandswijken een impuls te geven, zijn we een project gestart met drie schoolbesturen, de Hanzehogeschool en de gemeente Groningen waarbij het Amerikaanse Success for All programma, bestaande uit een mix van componenten waarvan differentiatie en intensief taalonderwijs deel uitmaken, is omgezet naar de Nederlandse situatie. We zouden hier kunnen spreken van de D(evelopment)-component van een groot

R&D-project, waarbij in het onderhavige rapport het R(earch)-aspect met name aan de orde komt. Dankzij een subsidie van de gemeente Groningen en de drie betrokken schoolbesturen werden bovendien de met de implementatie van Success for All vereiste meerkosten – extra personele inzet in verband met tutoring bijvoorbeeld – vergoed. De onderzoeksvragen die aan de orde zijn, zijn de volgende:

Implementatievragen:

1. Wat zijn factoren die de implementatie van Success for All belemmeren of bevorderen?
2. Heeft het implementeren van Success for All invloed gehad op de mate van differentiëren van de leerkrachten en de mate waarin leerlingen gedifferentieerd onderwijs ontvangen?

Effectvragen:

3. Wat zijn de effecten van Success for All op de leesprestaties van leerlingen (technisch lezen en begrijpend lezen) aan het einde van jaargroep 3, 4 en 5?
4. Verschillen de effecten van Success for All voor aanvankelijk lage, gemiddelde en hoogpresterende leerlingen?
5. Wat zijn de effecten van Success for All voor rekenen?
6. Wat zijn de effecten van Success for All voor sociale /gedragsontwikkeling?

De vragen 1 tot en met 4 zijn redelijk evident. Opgemerkt zij dat we positieve effecten voor de leesprestaties verwachten. Vraag 5 hebben we toegevoegd om eventuele nadelige neveneffecten op het spoor te komen: aangezien Success for All zich vooral richt op taal zou een en ander ten koste kunnen gaan van het rekenonderwijs. Naast het bevorderen van de taal/leesontwikkeling van leerlingen heeft Success for All tot doel het bevorderen van de sociale /gedragsontwikkeling van leerlingen, o.a. door middel van de samenwerkend leren component

van het programma. Vraag 6 is toegevoegd om de effecten van Success for All op de sociale /gedragsontwikkeling te onderzoeken. Er zijn deelstudies uitgevoerd naar 1) de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen tijdens samenwerken, 2) samenwerkgedrag van leerlingen, 3) taakgerichtheid van leerlingen, 4) sociale competentie van leerlingen en 5) pro- en antisociaal gedrag van leerlingen.

3. Onderzoeksopzet



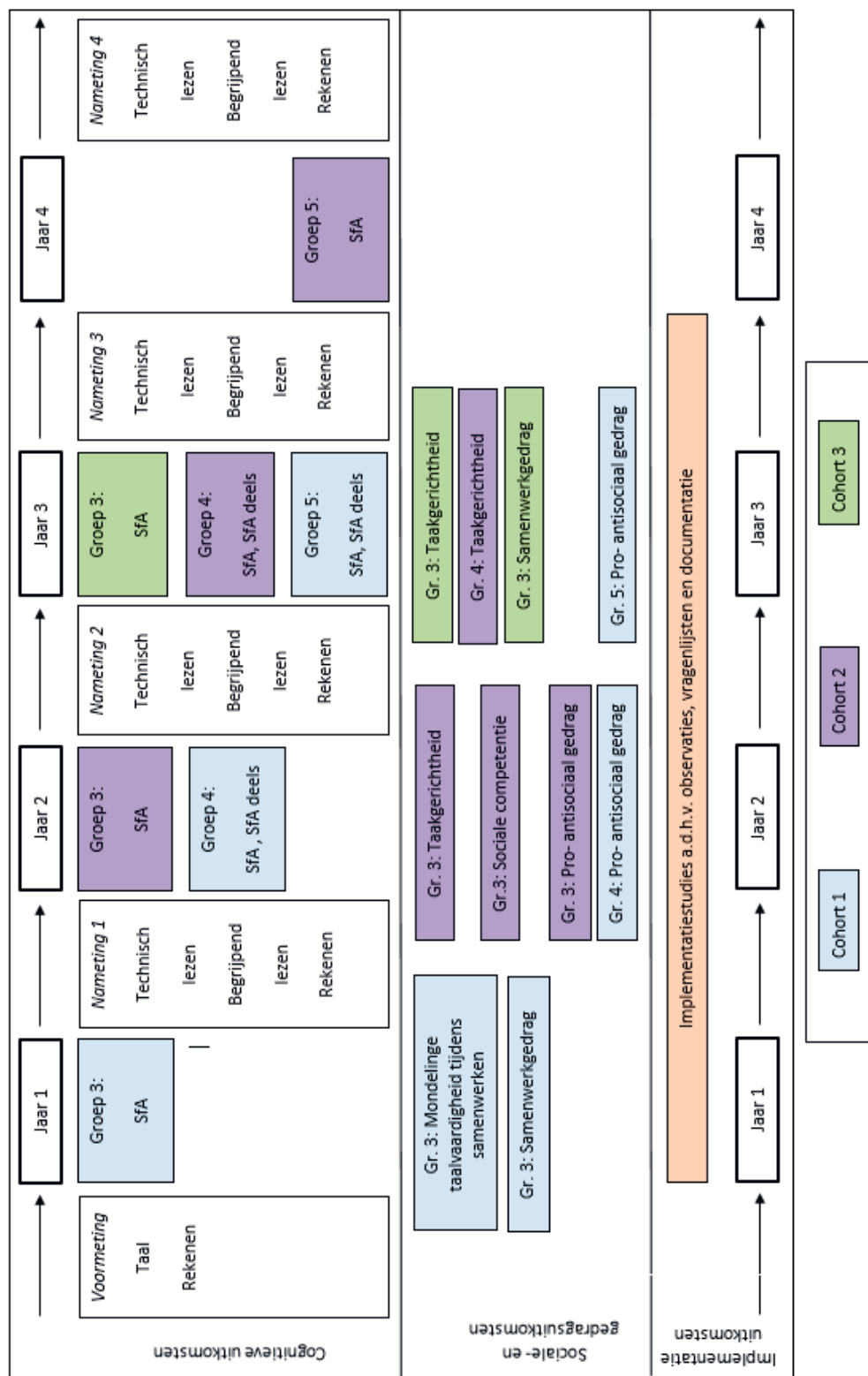
3 Onderzoeksopzet

Tien scholen in de provincie Groningen deden mee aan het onderzoek om de implementatie en het effect van SfA in Nederland te onderzoeken. In samenspraak tussen het SfA-team, schoolbesturen en de gemeente Groningen werden scholen toegewezen aan de SfA-conditie of de controleconditie. Zes hiervan deden mee als SfA-school en de andere vier scholen dienden als controlescholen. In Figuur 1 is de gehele onderzoeksopzet van het project te zien. Op de geselecteerde scholen zijn de klassen van drie verschillende cohorten leerlingen gevolgd. Cohort 1 startte in groep 3 van het schooljaar 2015/2016, cohort 2 startte in groep 3 van het schooljaar 2016/2017 en cohort 3 in groep 3 van schooljaar 2017/2018. Vanaf de start van elk cohort en tot en met het schooljaar 2017/2018 zijn de leerlingen van alle drie cohorten gevolgd. Op twee SfA-scholen en twee controlescholen van cohort 2 zijn de leerlingen tot en met 2018/2019 gevolgd.

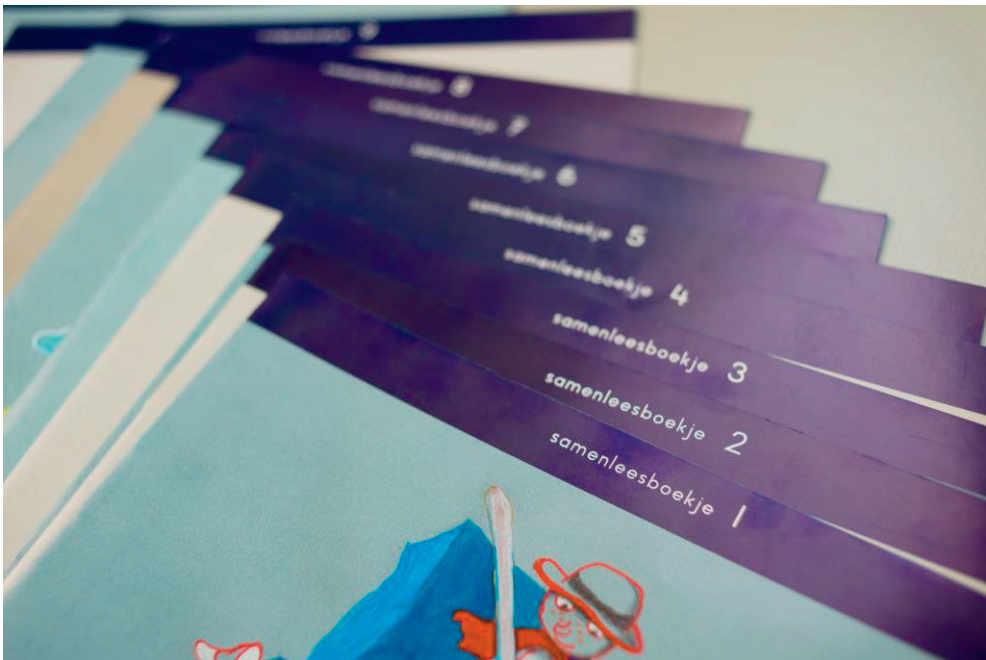
Helaas waren niet alle SfA-scholen in staat om het programma gedurende de volle looptijd van de onderzoeksperiode te implementeren. Daarom onderscheiden we drie condities: SfA, SfA deels en controle-groep. Alleen de leerlingen die gedurende de gehele looptijd van het cohort het SfA-programma volgden zijn ingedeeld in de groep 'SfA'. Leerlingen die het programma ten minste één schooljaar volgden, maar niet tot het einde van de looptijd, werden ingedeeld in de groep 'SfA deels' (zie ook Figuur 1).

In de figuur is overzichtelijk weergegeven welke studies op welk moment binnen de projectperiode zijn uitgevoerd. Er wordt onderscheid gemaakt tussen cognitieve uitkomsten (hoofdstuk 4), sociale- en gedragsuitkomsten (hoofdstuk 5) en implementatie-uitkomsten (hoofdstuk 3).

Figuur 3-1 Onderzoeksoepet Success for All



4. Implementatie



4 Implementatie

4.1 *SfA - programmabeschrijving*

Gedurende de projectperiode (2015-2019) zijn in de Nederlandse versie van het SfA (SfA)-programma (nog) niet alle componenten ontwikkeld en ingevoerd op de deelnemende scholen. Hieronder is in een overzicht weergegeven welke componenten wel en welke niet ontwikkeld zijn (de nummering komt overeen met de in paragraaf 2.5 genummerde componenten). Bij de niet-ontwikkelde elementen is een onderbouwing toegevoegd. In paragraaf 4.2 wordt uitgebreid beschreven hoe de implementatie van de ingevoerde componenten is verlopen gedurende de projectperiode.

<i>Niet ontwikkeld met onderbouw</i>		
<i>Wel ontwikkeld</i>	<i>Niet ontwikkeld met onderbouw</i>	
1. Taal- en leesprogramma 2. Samenwerkend leren 3. Tutoring 4. Driemaandelijke toetsing	4. Hergroeperen 5. Peuter- en kleuterprogramma. 6. Leerlingen met speciale behoeften zoveel mogelijk binnen het regulier onderwijs houden.	4. Hergroeperen. Aangezien de ontwikkeling van het SfA-programma per jaargroep werd aangepakt, was hergroepering niet direct mogelijk. Dit wordt vanaf het schooljaar 2019/2020 wel gedaan. 5. Tijdens onze bezoeken aan SfA-scholen in het Verenigd Koninkrijk bleek het programma in de kleuterklassen al heel voorschrijvend te zijn. In Nederland zijn scholen dit niet gewend. Het echte leesonderwijs start in Nederland in groep 3. In de loop van de tijd hebben we wel een kaartenbak voor groep 1/2 ontwikkeld met daarin lessen/werkvormen die leerlingen voorbereiden op het SfA-programma in groep 3. 6. SfA Nederland heeft scholen niet geadviseerd om kinderen minder door te verwijzen naar het speciaal basisonderwijs. Door een succesvol taal- en leesprogramma te bieden, zullen leerlingen wellicht wel minder vaak worden doorverwezen.
7. Ouder-betrokkenheid	7. Schoolbrede ondersteuningsstructuur: Presentie, interventie, coöperatieve cultuur, verbinding met maatschappij	7. Op de deelnemende scholen was deze component (deels) al aanwezig: <ul style="list-style-type: none"> a. Presentie was op de deelnemende scholen nauwelijks een probleem, dit werd door de scholen zelf goed in de gaten gehouden. b. Ook interventie pakten scholen over het algemeen zelf goed op (bijvoorbeeld door de aanvraag van een dyslexieverklaring). c. Er is voor gekozen <i>Getting Along Together</i> niet te vertalen naar het Nederlands omdat op alle scholen een methode voor het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden gebruikt werd (zoals KiVa, Vreedzame school, Kanjertraining). d. De verbinding met de maatschappij werd op de scholen ook al gelegd door bijvoorbeeld de brugfunctionaris, het bezoeken van schoolartsen of doorverwijzingen naar logopedisten.
8. SfA-coördinator 10. Training en coaching	9. Leidend naar succes 11. Instructie componenten teams	9/11. Omdat gedurende de projectperiode alleen een deel van het schoolteam deelnam aan het SfA-project was het op scholen niet wenselijk om deze teams te vormen. Wel was er gedurende de projectperiode regelmatig overleg tussen de deelnemende leerkrachten van verschillende scholen in de vorm van intervisie.

4.2 Implementatie van SfA

4.2.1 Realisatie ontwikkeltraject

In figuur 2 is te zien hoe het ontwikkeltraject werd geschetst bij aanvang van het project. In deze figuur valt de trapsgewijze opbouw van het project op. In schooljaar 2015/2016 begon SfA in groep 3, vervolgens kwam er elk schooljaar een jaargroep bij. Per jaargroep zou in het eerste jaar de nadruk liggen op het ontwikkelen van het materiaal. Dit werd gedaan in nauwe samenwerking met de scholen/leerkrachten. In het tweede jaar zou worden gefocust op de implementatie, met daarbij intensieve begeleiding vanuit SfA. Vanaf het derde jaar zou geconsolideerd moeten worden waarbij de scholen de materialen aangereikt zouden krijgen en er daarnaast alleen basistrainingen verzorgd zouden worden vanuit SfA.

Figuur 4-1 Beoogd ontwikkeltraject bij aanvang van het project

	2014/2015*	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Gr. 3	Ontwikkelen 1 klas	Implementatie 7 klassen	Consolidatie 7 klassen	Consolidatie 7 klassen	
Gr. 4		Ontwikkelen 1 klas	Implementatie 7 klassen	Consolidatie 7 klassen	Consolidatie 7 klassen
Gr. 5			Ontwikkelen 1 klas	Implementatie 7 klassen	Consolidatie 7 klassen

*Voor de start van het project.

In figuur 3 is de realisatie van het ontwikkeltraject weergegeven. Een blauw vak betekent dat er precies is ontwikkeld wat er is beloofd. De groene kleur geeft aan dat er méér is gedaan dan beloofd:

- De implementatie in groep 3 is uitgebreid naar 10 klassen, omdat er vanuit een schoolbestuur meer scholen deel wilden nemen aan het project. Dit geldt ook voor jaargroep 4 in schooljaar 2016/2017.
- In de ontwikkelfase waren er vanaf jaargroep 4, niet één maar 3 klassen betrokken bij de ontwikkeling van het programma. Bij aanvang van het project was aan de scholen beloofd dat de pilot (ontwikkeling) elke keer op een andere school plaats zou vinden. Omdat de pilotschool van 2014/2015 na het eerste pilotjaar niet wilde stoppen met SfA in de betreffende groep, werd besloten de pilot uit te breiden naar twee scholen.
- In het schooljaar 2016/2017 is er een kaartenbak met lessen/werkvormen voor jaargroep 2 ontwikkeld. Scholen bleken behoefte te hebben aan een voorbereiding op SfA in groep 3.

De rode kleur geeft aan dat er onderdelen anders zijn verlopen dan beloofd:

- Na één jaar beproeven in jaargroep 3 en 4 bleek dat het programma nog verder verbeterd moest worden. In beide groepen is daarom een extra schooljaar besteed aan het implementeren. In deze fase werden de leerkrachten/SfA-coördinator nog ondersteund/begeleid door SfA.
- In 2017/2018 werd SfA in jaargroep 4 aangeboden in 7 klassen. 4 van deze 7 klassen zijn halverwege het schooljaar gestopt. De redenen hiervoor liepen uiteen (zie voor meer informatie hierover paragraaf 4.2.2.1.1):
 - Te hoge werkdruk voor leerkrachten
 - Onrust in de klassen
 - Onvoldoende differentiatie-aanbod
 - Tegenvallende prestaties

Figuur 4-2 Feitelijke realisatie ontwikkeltraject

	2014/2015*	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Gr 2.			Ontwikkelen 1 klas	Implementatie 6 scholen	
Gr. 3	Ontwikkelen 1 klas	Implementatie 10 klassen	Verbeterende implementatie 9 klassen	Consolidatie 10 klassen	
Gr. 4		Ontwikkelen 3 klassen	Implementatie 8 klassen	Verbeterende implementatie 3 klassen	
Gr. 5			Ontwikkelen 3 klassen	Implementatie 3 klassen	Consolidatie 3 klassen

- In 2017/2018 en 2018/2019 werd SfA in jaargroep 5 gegeven in 3 in plaats van 7 klassen. Scholen van één schoolbestuur hebben ervoor gekozen om niet te starten met SfA in jaargroep 5 omdat jaargroep 4 niet naar tevredenheid was verlopen.
- In 2018/2019 werd SfA in jaargroep 4 gegeven in 3 in plaats van 7 klassen (zie eerder genoemde redenen).

4.2.2 Implementatie SfA per component

Hieronder wordt per component van SfA Nederland beschreven hoe de implementatie in de projectperiode is verlopen.

4.2.2.1 Taal- en leesprogramma

Er is een taal- en leesprogramma ontwikkeld van 90 minuten per dag (zie Appendix 2 voor een overzicht van de ontwikkelde materialen). Dit leesprogramma is gebaseerd op het Amerikaanse programma. De

Amerikaanse handleidingen zijn gebruikt om een Nederlandse versie van het programma te kunnen schrijven. Ook in het Nederlandse programma is samenwerkend leren een belangrijk onderdeel, alsook het tempo van de les en het vieren van successen. De materialen zijn ontwikkeld rondom kinderboeken: in groep 3 rondom zelf ontwikkelde samenleesboekjes en in de hogere groepen rondom bestaande kinderboeken. De focus van de lessen ligt op technisch lezen, het herkennen van verhaalstructuur, begrijpend lezen en bijbehorende strategieën, woordenschat en schrijven. Het hergroeperen is gedurende de projectperiode niet gerealiseerd in de Nederlandse versie van het programma. Hieronder wordt de implementatie van belangrijke onderdelen van het SfA taal- en leesprogramma verder toegelicht.

4.2.2.1.1 Hergroeperen en differentiatie

Het hergroeperen was moeilijk te realiseren omdat er slechts enkele klassen van een school meededen. In paragraaf 4.2.1 staat beschreven dat SfA trapsgewijs werd ingevoerd op de scholen. Dit betekende dat er bij aanvang van het programma slechts één jaargroep per school aan het programma meedeed. Na verloop van tijd waren dit op een aantal scholen vier jaargroepen en op andere scholen twee jaargroepen. De belangrijkste belemmeringen voor het hergroeperen waren hierdoor:

- Er was onvoldoende personeel beschikbaar om meerdere niveaugroepen te kunnen bedienen. Slechts een aantal leerkrachten werkten met het programma. Alleen deze leerkrachten konden worden ingezet om een niveaugroep te bedienen.
- Leerlingen konden niet in een hogere en/of lagere niveaugroep worden ingedeeld omdat er in hogere/lagere jaargroepen geen SfA gedaan werd en er nog geen SfA-lesmateriaal ontwikkeld was voor deze groepen.

Om deze redenen is besloten het hergroeperen uit te stellen tot er meer jaargroepen op een school mee zouden doen aan het programma. Om toch meer differentiatiemogelijkheden te kunnen bieden is er in het

schooljaar 2016/2017 binnen *Reading Roots* (voor groep 3) differentiatiemateriaal ontwikkeld. De leerkrachten kregen beschikking over een makkelijkere variant van het samenleesboekje en er kwam aanvullend materiaal voor de sterke lezer. Scholen konden zelf kiezen of ze hier gebruik van wilden maken. De extra differentiatiematerialen werden goed ontvangen.

Vanaf schooljaar 2017/2018 kwam er ook een differentiatieaanbod voor *Reading Wings* (voor groep 4 en hoger). Scholen konden binnen de groep (groep 4 of 5) op twee verschillende niveaus gaan werken. Op veel scholen bleek dit lastig uitvoerbaar. Het kostte de leerkrachten erg veel moeite om het SfA-programma op twee niveaus aan te bieden. Dit heeft er toe geleid dat 3 scholen halverwege het jaar zijn gestopt met het aanbieden van het *Reading Wings* programma. Op één van de overgebleven scholen werd het gedifferentieerde aanbod niet gehanteerd. Zij waren tevreden over het werken op één niveau. Op de andere school werd het werken op niveau als positief ervaren.

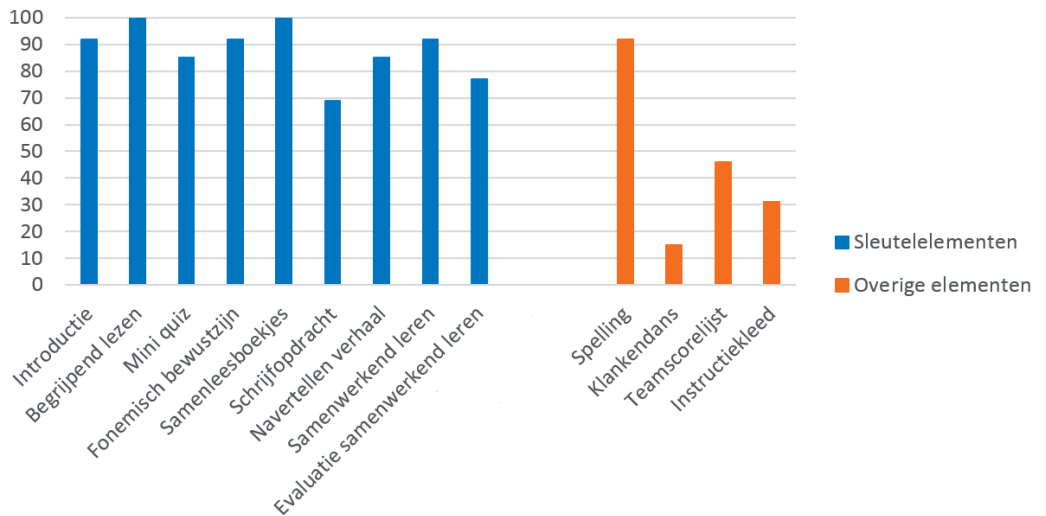
4.2.2.1.2 Implementatie van de SfA-leselementen

Om erachter te komen of de SfA-leerkrachten het lesprogramma implementeerden zoals bedoeld, hebben de leerkrachten een vragenlijst ingevuld (zie Appendix 3). Deze vragenlijst is in schooljaar 2017/2018 door 25 van de 32 leerkrachten ingevuld. Alle 25¹ leerkrachten waren vrouw, gemiddeld hadden ze 16 jaar ervaring met lesgeven. 13 leerkrachten gaven les aan groep 3 (*Reading Roots*), 11 leerkrachten gaven les aan groep 4 of hoger (*Reading Wings*) en één leerkracht gaf les aan een combinatiegroep 3/4 (combinatie *Reading Roots* en *Reading Wings*). Op basis van de vragenlijst werd duidelijk dat leerkrachten gemiddeld 76% van de leselementen in hun lessen implementeerden (min 40%, max 100%). Binnen *Reading Roots* was dit percentage 71%, binnen *Reading Wings* 84% en in de combinatiegroep 61%. In

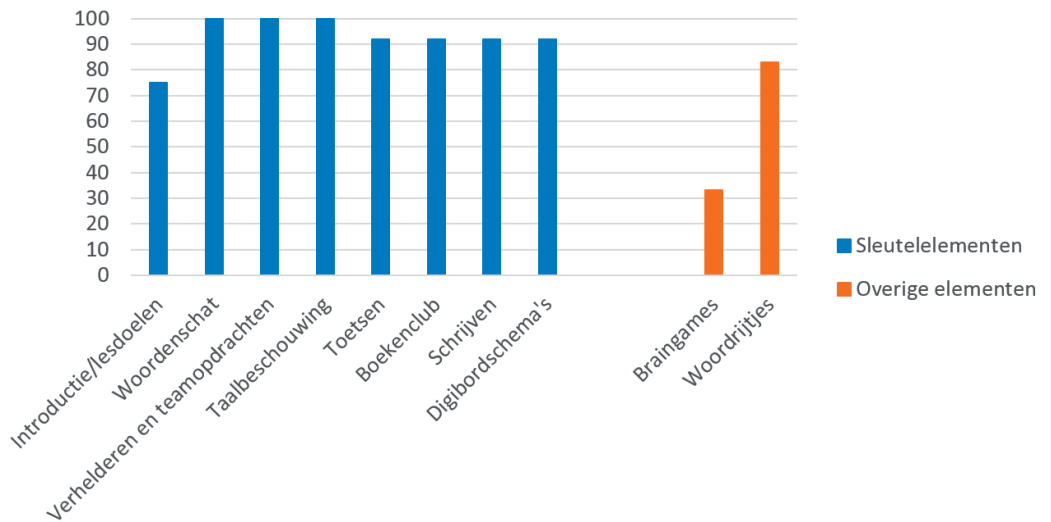
¹ Eén van de 25 leerkrachten vulde de vragenlijst twee keer in.

onderstaande figuren staat het percentage per leselement weergegeven. In de figuren is onderscheid gemaakt tussen sleutelementen en overige elementen (Figuur 4 en 5). De sleutelementen zijn de meest belangrijke onderdelen van het SfA-lesprogramma, de overige elementen zijn optioneel. Kijkend naar de sleutelementen, was binnen *Reading Roots* alleen het implementatiepercentage bij de schrijfofdracht en de evaluatie van het samenwerkend leren lager dan 80%. Binnen *Reading Wings* was alleen het implementatiepercentage bij de introductie van de les lager dan 80%. Het algemene beeld is dus dat de belangrijkste SfA-leselementen door het merendeel van de leerkrachten (zowel binnen *Reading Roots* als *Reading Wings*) geïmplementeerd werden.

Figuur 4-3 Implementatiepercentage per leselement Reading Roots



Figuur 4-4 Implementatiepercentage per leselement Reading Wings



4.2.2.1.3 Invalleerkrachten en SfA

18 leerkrachten gaven aan dat er weleens een invalleerkracht voor hun groep had gestaan. Bij 13 van deze leerkrachten ging de SfA-les dan gewoon door, bij 1 leerkracht verviel de SfA-les en bij 4 leerkrachten werd een gedeelte van de SfA-les gegeven of werd de SfA-les aangepast.

4.2.2.1.4 Pedagogisch didactisch handelen binnen SfA

Door gebruik te maken van het ICALT-observatie instrument (Van de Grift, 2007; zie Appendix 4) is aan de hand van video-opnames geobserveerd wat het niveau was van het pedagogisch didactisch handelen in de SfA-klassen. Allereerst zijn SfA-klassen vergeleken met de controleklassen, hiervoor zijn 16 leerkrachten uit de groepen 3 en 4 geobserveerd (cohort 3: 8 SfA, 8 controle). Er is gebleken dat SfA-leerkrachten zorgen voor een significant veiliger en stimulerender leerklimaat, een efficiëntere lesorganisatie en dat zij een duidelijkere en meer gestructureerde instructie geven dan de andere leerkrachten. Ook zorgen zij vaker voor een interactieve instructie dan de andere leerkrachten. Er werden geen verschillen gevonden binnen het domein ‘afstemmen van instructie en verwerking van verschillen’, waaruit opge maakt zou kunnen worden dat de differentiatie binnen SfA niet verschilt van de differentiatie op een controleschool (Jacobsz, 2019). Ook is onderzocht in welke mate 12 groep 4 leerkrachten (cohort 2) die gebruik maken van SfA effectieve strategieën voor begrijpend lezen toepassen met een zelfontwikkeld instrument. Dit onderzoek suggereert dat in meer dan de helft van de lessen de effectieve strategieën monitoren van begrip, beantwoorden van vragen en samenwerkend leren worden toegepast (Miedema, 2017).

Vervolgens zijn beginnende SfA-leerkrachten in groep 3 (cohort 1) vergeleken met leerkrachten in groep 3 (cohort 3) die al twee jaar met het SfA-programma werkten. Hiervoor zijn 8 dezelfde leerkrachten tweemaal geobserveerd. Er is gebleken dat leerkrachten die al langer

met het programma werken significant hoger scoren op intensieve en activerende les en op het afstemmen van instructie en verwerking op verschillen (Boonstra, 2019).

4.2.2.2 Samenwerkend leren

4.2.2.2.1 De instructie en overtuigingen van de leerkrachten

Met behulp van video-opnames is geobserveerd in hoeverre leerkrachten samenwerkend leren implementeren in de SfA-lessen. Alle SfA-leerkrachten die in het schooljaar 2016/2017 (cohort 2) lesgeven in groep 3 of groep 4 zijn geobserveerd met behulp van een observatie-instrument (S-TOP instrument (zie Appendix 6), Christie et al., 2009; Howe et al., 2007). Uit de observaties is gebleken dat er grote verschillen bestonden in de implementatie van samenwerkend leren in SfA-lessen. Leerkrachten verschilden met name in hun instructie in samenwerkvaardigheden. Sommige leerkrachten geven veel expliciete instructie in samenwerkgedrag. Zij zien samenwerkend leren als een middel ter verbetering van leerlinggedrag en leerlingprestaties zo blijkt uit interviews met leerkrachten om meer inzicht te krijgen in hun overtuigingen ten aanzien van samenwerkend leren. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat voorkomen moet worden dat leerkrachten in een negatieve spiraal terecht komen waarin zij leerlinggedrag gedurende samenwerkend leren slechts als probleemveroorzaker zien en er niet in slagen om leerlinggedrag en leerprestaties te verbeteren (Veldman, Van Kuijk, Doolaard & Bosker, 2020).

Uit een ander onderzoek naar samenwerkend leren in SfA-lessen bleek uit een focusgroep-interview met vier leerkrachten dat zij er tegen aan lopen dat samenwerkend leren kan leiden tot onrust en ruis in de klas. Daarnaast gaven de leerkrachten aan dat zij moeite hebben met hun nieuwe rol als leerkracht bij toepassing van samenwerkend leren. Zij

gaven aan dat ze door het sterk sturende karakter van SfA soms minder autonomie ervaren, wat niet altijd aansluit bij hun nieuwe rol bij toepassing van samenwerkend leren (Haas, 2017).

4.2.2.2.2 Leerlinginteracties tijdens samenwerkend leren

In een kleinschalig onderzoek is vergeleken hoeveel tijd leerlingen met elkaar samenwerken in 5 SfA-lessen en 7 taallessen op controle-scholen in groep 3 (cohort 1 en 2). In SfA-lessen werd er significant meer tijd besteed aan samenwerking van leerlingen dan in controlelessen, respectievelijk 24,8% en 2,6% van de lestijd (Zondag, 2018). Uit een ander onderzoek waarin 9 SfA-lessen zijn geobserveerd (cohort 1 en 2), is gebleken dat de tijd dat leerlingen met elkaar samenwerken per jaargroep (groep 3, 4 en 5) toeneemt (De Roos, 2018).

De grondleggers van SfA, Bob Slavin en Nancy Madden, observeerden tijdens hun bezoek in 2017 dat de leerkrachten meer zouden kunnen inzetten op het verhogen van het niveau van de gesprekken van leerlingen tijdens het teamwerk. Naar aanleiding van deze bevinding is het spel *De Doordenkpraters*, met bijbehorende uitleg voor leerkrachten, ontwikkeld om de kwaliteit van gesprekken tussen leerlingen in SfA-klassen te verhogen. Er zijn 5 SfA-lessen geobserveerd waarin dit werd ingezet, waarbij een vergelijking is gemaakt met 5 observaties van lessen die vergelijkbaar zijn maar waar de tool niet werd ingezet. Het lijkt erop dat de kwaliteit van de gesprekken tijdens het teamwerk in de SfA-lessen verhoogd kan worden door extra inzet van de leerkracht wat betreft het samenwerkdoel 'leg je idee uit en stel vragen' met behulp van *de Doordenkpraters* (Bouwhuis, 2018).

4.2.2.3 Tutoring

In onderstaande tabel (tabel 1) is te zien hoe het tutorprogramma op de 6 scholen geïmplementeerd is gedurende de periode 2015-2018. Om tutoring succesvol te laten zijn, is het belangrijk dat (Slavin, Madden, Chambers & Haxby, 2009):

- de tutoring wordt verzorgd door gediplomeerde leerkrachten of getraind onderwijsondersteunend personeel;
- de tutoring minimaal 4 dagen in de week plaatsvindt;
- er één op één tutoring plaatsvindt, hoewel tutoring in tweetallen of kleine groepjes (max. 4) ook mogelijk is wanneer leerlingen aan dezelfde doelen werken;
- een sessie circa 20 minuten duurt;
- de tutoring doelgericht is en regelmatig wordt geëvalueerd.

Tabel 4-1 Implementatie tutoring

	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Tutor	Leerkrachten of onderwijsassistenten	Leerkrachten, onderwijsassistenten, stagiairs of vrijwilligers	Leerkrachten, onderwijsassistenten, stagiairs of vrijwilligers
Aantal sessies per week	4-5	2-5	3-5
Aantal leerlingen per sessie	1-4 leerlingen	1-8 leerlingen	1-4 leerlingen
Gemiddelde duur van de sessies	±20 min	±20 min	±20 min
Regelmatige evaluatie?	Afhankelijk van de school	Afhankelijk van de school	Afhankelijk van de school

Er waren grote verschillen tussen de scholen in de implementatie van tutoring. Hoewel alle scholen de meerwaarde van tutoring zien, gaven meerdere scholen aan onvoldoende tijd en/of personeel beschikbaar te

hebben om de tutoring uit te voeren zoals bedoeld. Uit de tabel blijkt dat de scholen vrijwel allemaal gecertificeerde tutoren inzetten, hoewel er op twee scholen ook stagiairs en vrijwilligers werden ingezet in de laatste twee schooljaren. Aan het minimum van 4 sessies per week werd door de meeste scholen voldaan, al waren er ook scholen waar 2 of 3 sessies per week werden gegeven. Gedurende alle drie de schooljaren vond de tutoring in de meeste gevallen één op één of in tweetallen plaats. Op twee scholen werd echter ook tutoring in groepjes gegeven, op één school zelfs in een groep van 8. Hoewel is aangegeven dat dit niet wenselijk is, zag de school op dat moment geen andere mogelijkheid. De gemiddelde duur per sessie was voldoende op alle scholen. Regelmatige evaluatie van de tutoring (een verantwoordelijkheid van de SfA-coördinator) was wel een aandachtspunt. De tijd die door SfA-coördinatoren aan taken omtrent tutoring is besteed, was op de meeste scholen beperkt. Toch waren er ook scholen waar het wel lukte om regelmatig te evalueren, door bijvoorbeeld een leerkracht verantwoordelijk te maken voor de coördinatie van de tutoring. In de periode 2015-2018 zijn er kleine aanpassingen aan de tutoring-materialen gedaan, naar aanleiding van feedback van tutoren. Sommige scholen hebben er voor gekozen om andere methodes of eigen materialen te gebruiken tijdens de tutoringssessies (naast of in plaats van SfA-materialen). Er zijn twee intervisiebijeenkomsten voor tutoren georganiseerd (één in schooljaar 2016/2017 en één in schooljaar 2017/2018). Hier werd positief op gereageerd, al werd ook aangegeven dat meer training in de beginfase van het SfA-project wenselijk was geweest.

4.2.2.4 (Driemaandelijkse) toetsing

De driemaandelijkse toetsing is in Amerika belangrijk voor het (her)indelen van de leerlingen in niveaugroepen. Het hergroeperen is gedurende de projectperiode in Nederland niet gerealiseerd, maar desalniettemin zijn er wel toetsen ontwikkeld (met name binnen *Reading Wings*) om de voortgang te bewaken en om te kunnen bepalen of de

kinderen herhaling of verrijking nodig hadden. Naast de door ons ontwikkelde SfA-toetsen, maakten de scholen gebruik van het Cito-leerlingvolgsysteem.

4.2.2.4.1 Reading Roots

Binnen *Reading Roots* wordt aan de leerkrachten duidelijk gemaakt dat SfA veel belang hecht aan het doelgericht werken en het nauwgezet volgen van de ontwikkeling van leerlingen. Leerkrachten konden hiervoor de middelen gebruiken die ze tot hun beschikking hadden:

- Observaties. Leerkrachten werden gestimuleerd om tijdens de reguliere lessen zoveel mogelijk leerlingen te observeren en bijzonderheden op te schrijven. Ze konden bijvoorbeeld langs teams lopen als ze aan het lezen waren om de vorderingen van leerlingen bij te houden. In de praktijk bleek dit voor veel leerkrachten moeilijk te realiseren omdat ze hier geen tijd voor over hielden.
- Methodetoetsen. Het gebruik van de methodetoetsen van Veilig Leren Lezen om het niveau van de leerlingen te bepalen. Binnen Veilig Leren Lezen wordt er vier keer per jaar getoetst om de voortgang te bepalen. De deelnemende SfA-scholen volgden dit advies en namen deze signaleringen zoveel mogelijk af in groep 3.

4.2.2.4.2 Reading Wings

Het SfA-programma volgt een vaste structuur; een schooljaar is ingedeeld in 5 periodes van 7 of 8 weken en elke week worden 5 lessen gegeven. In elke periode worden verschillende verhalende en informatieve boeken gelezen en zijn de lesactiviteiten gekoppeld aan de inhoud van deze boeken. In de handleiding wordt wekelijks aandacht besteed aan technisch lezen, woordenschat, begrijpend lezen, taalbeschouwing en schrijven. Deze onderdelen worden wekelijks getoetst

(oefentoetsen). In week 6 of 7 van een periode worden de toetsonderdelen herhaald en tijdens les 4 van deze week wordt de periodetoets afgenomen, waarna een dag later de schrijftoets volgt. Op basis van de toetsresultaten kan er in de afsluitende week van de periode gekozen worden voor het herhalings- of verrijkingsaanbod. Het herhalingsaanbod is voor de leerlingen die onvoldoende geprofiteerd hebben van het lesaanbod. Leerlingen die geen herhaling nodig hebben kunnen aan de slag met verrijkingsopdrachten.

4.2.2.4.3 Onderzoek naar SfA-toetsen

Er is onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid en validiteit van de door ons ontwikkelde SfA-toetsen in vier groepen 4 en in 2 groepen 5. In groep 4 bleek er een gemiddelde tot grote samenhang tussen een aantal subdelen van periodetoetsen met de Citotoets begrijpend lezen en een grote samenhang tussen een aantal subdelen van periodetoetsen en de Citotoets woordenschat te bestaan. Desalniettemin waren niet alle subdelen van periodetoetsen voldoende betrouwbaar en waren ze maar beperkt constructvalide (Enting, 2018). In groep 5 bleek ook dat de SfA-toetsen over het algemeen een goede voorspeller waren voor de Citotoetsen begrijpend lezen en woordenschat. Maar ook hier scoorden de meeste SfA-toetsen te laag op betrouwbaarheid en validiteit (De Jong, 2018).

4.2.2.5 Ouderbetrokkenheid

Om de ouderbetrokkenheid te stimuleren worden er in groep 3 verschillende materialen ingezet die de kinderen mee naar huis kunnen nemen. Deze materialen worden ingezet om het thuislezen te stimuleren. Begin groep 3 zijn dit boekenleggers met opdrachten behorende bij de samenleesboekjes (of een eigen gekozen tekst), het is de bedoeling dat de kinderen deze dagelijks thuis invullen en ze vervolgens meenemen naar school. In de loop van het jaar worden ook ik-lees-met-jou-kaarten, boekrecensies en logboekjes ingezet, deze materialen

worden eens per week besproken in de klas. In onderstaande tabel is te zien hoeveel procent van de leerkrachten de thuisleesmaterialen gebruiken. Deze data is verzameld door gebruik te maken van de in paragraaf 4.2.2.1.2 genoemde leerkrachtvragenlijst. In de tabel is te zien dat 69% van de leerkrachten de boekenleggers dagelijks bespreekt tijdens de les. De ik-lees-met-jou-kaarten worden door 46% van de leerkrachten besproken. De boekrecensies en de logboekjes worden door 39% van de leerkrachten behandeld in de klas. Aan deze percentages is duidelijk te zien dat het gebruik van de thuisleesmaterialen gedurende het jaar afneemt. Als verklaring voor het niet gebruiken van de materialen noemen leerkrachten bijvoorbeeld dat er geen animo voor is of dat er veel invallers zijn geweest.

Tabel 4-2 Percentages gebruik thuisleesmaterialen in de klas

Gebruik	Boekenleggers	Ik lees met jou kaarten	Boekrecensies	Logboekjes
Niet		15,4%	15,4%	46,2%
Incidenteel	15,4%	15,4%	23,1%	15,4%
Een paar keer per week	15,4%			
Dagelijks	69,2%			
Een paar keer per maand		23,1%	23,1%	
Wekelijks		46,2%	38,5%	38,5%

Vanaf groep 4 wordt alleen het logboekje ingezet. 45% van de leerkrachten gaf aan dit logboekje wekelijks te bespreken in de klas. 33% van de leerkrachten gaf aan dat het gebruik van de logboekjes gedurende het schooljaar afnam. Verklaringen hiervoor waren: de logboekjes werden thuis weinig gebruikt, SfA werd gedurende het jaar anders ingezet op school.

De ouderbetrokkenheidsmodule van SfA Nederland is op alle deelnemende scholen geïmplementeerd. Naast het gebruik van de thuisleesmaterialen is op de scholen een Ouder- en Familieteam ingesteld, bestaande uit professionals en ouders, dat ongeveer vier keer per jaar bijeen komt om de voortgang van de implementatie van de losse onderdelen van de ouderbetrokkenheidsmodule te monitoren. We kunnen concluderen dat van de zes scholen twee scholen succesvol zijn geweest in de implementatie van de ouderbetrokkenheidsmodule. Op deze scholen werden bijvoorbeeld geslaagde ouderactiviteiten georganiseerd door het Ouder- en Familieteam. Twee scholen waren zoekende, maar implementeerden wel gedeeltes van de ouderbetrokkenheidsmodule en twee scholen zijn niet geslaagd in het implementeren van de module. Bij de ene school lag dat met name aan het feit dat zij een eigen goed lopend ouderbetrokkenheidsprogramma hadden, bij de andere school had dat te maken met het feit dat SfA slechts in één klas werd aangeboden (groep 3) en dat daardoor geen breed draagvlak voor de module gevonden kon worden.

4.2.2.6 SfA-coördinator

Om erachter te komen of het de SfA-coördinatoren is gelukt om hun taak uit te voeren zoals bedoeld (leerkrachten ondersteunen/coachen, helpen bij het afnemen van de toetsen, coördineren van de tutoring en betrokken zijn bij andere activiteiten die onderdeel zijn van het SfA-programma), hebben ook de coördinatoren een vragenlijst ingevuld (zie Appendix 5). Deze vragenlijst is in schooljaar 2017/2018 door 4 van de 6 coördinatoren ingevuld. Alle coördinatoren waren vrouw, gemiddeld hadden ze 14 jaar ervaring met lesgeven. Door de gemeentelijke subsidie kregen scholen de mogelijkheid om de SfA-coördinator voor 4 uur in de week vrij te roosteren om de taken als SfA-coördinator te kunnen vervullen. Uit de antwoorden op de vragenlijst bleek dat niet alle coördinatoren deze tijd kregen. Ze gaven aan dat ze 0-20% van hun werktijd (0 tot 8 uur per week) konden besteden aan hun taak

als SfA-coördinator. Dit betekent dat er op sommige scholen helemaal geen tijd was vrij geroosterd. De SfA-coördinatoren gaven verder aan dat ze de meeste tijd besteden aan hun rol als leerkracht of IB'er. Vervolgens werd aan de SfA-coördinatoren de vraag gesteld hoeveel procent van hun beschikbare werktijd als SfA-coördinator (de 0-20% van hun totale werktijd) ze besteedden aan de verschillende SfA-taken. In onderstaande tabel (tabel 3) is hiervan een overzicht te zien. Wat opvalt is dat alle coördinatoren tijd besteedden aan het coördineren van de tutoring en de toetsing, ook waren de coördinatoren beschikbaar voor vragen rondom SfA. Er werd echter weinig tot geen tijd besteed aan ouderbetrokkenheid, klassenbezoeken en coaching binnen SfA. Bij ouderbetrokkenheid gaven de coördinatoren als redenen aan dat dit geregeld werd door een leerkracht of dat er geen SfA-ouderbetrokkenheidsmodule op de school gebruikt werd. Wat betreft de klassenbezoeken en de coaching wordt aangegeven dat ze hiervoor geen tijd hadden.

Tabel 4-3 Percentage beschikbare werktijd SfA-coördinator voor de verschillende taken

Taak	% van beschikbare tijd
<i>Tutoring</i>	10-84%
<i>Afnemen en beoordelen van toetsen/toetsresultaten</i>	8-50%
<i>Ouderbetrokkenheid</i>	0-20%
<i>Beschikbaar voor vragen over SfA binnen school</i>	8-30%
<i>Klassenbezoeken</i>	0-30%
<i>Coaching</i>	0-30%

Ook aan de leerkrachten is middels de vragenlijst gevraagd of de SfA-coördinator klassenbezoeken deed in hun klas. 10 leerkrachten gaven aan dat er nooit een klassenbezoek in hun klas had plaatsgevonden, 14 leerkrachten gaven aan dat dit incidenteel gebeurde (meestal één keer) en 2 leerkrachten vulden deze vraag niet in. Deze antwoorden komen

overeen met die van de coördinator: er is weinig tot niet in de SfA-klaslokalen gekeken door de SfA-coördinator.

4.2.2.7 Training en coaching

Elk schooljaar (2015/2016, 2016/2017, 2017/2018) is gestart met een gezamenlijke training. Deze dag begon met een gezamenlijke bijeenkomst, waarna de verschillende groepen (*Reading Wings*, *Reading Roots* en coördinatoren) zich opsplitsten voor een meer specifieke training. Tijdens deze dag werd bijvoorbeeld aandacht besteed aan samenwerkend leren, maar ook de leerkrachthandleiding werd besproken. Naast deze gezamenlijke start waren er gedurende het schooljaar verschillende trainings- en coachmomenten.

4.2.2.7.1 Schooljaar 2015/2016

Gedurende dit schooljaar zijn er 6 intervisiebijeenkomsten georganiseerd voor de leerkrachten in groep 3. Deze intervisiebijeenkomsten startten meestal met een theoretische verdieping waarin op een bepaald onderdeel van de SfA-lessen werd ingezoomd. Vervolgens was er ruimte voor intervisie. Tijdens de intervisie gingen leerkrachten in groepjes uiteen om over een probleem na te denken. Uit deze intervisiebijeenkomsten kwam naar voren dat leerkrachten enthousiast waren over (een deel van) het materiaal, maar ook werd duidelijk dat het SfA-materiaal in groep 3 nog een verbeterslag kon gebruiken. Leerkrachten hadden met name moeite met het aanbod van nieuwe lesonderdelen. Volgens de leerkrachten werd er te vaak en te snel een nieuw lesonderdeel toegevoegd.

Naast de intervisiebijeenkomsten werden er klassenobservaties gedaan bij alle leerkrachten in groep 3. Deze observaties werden uitgevoerd door personen die werkzaam waren bij SfA. Tijdens de observaties werd een kijkwijzer ingevuld met daarop de belangrijkste onderdelen van SfA. Aan de hand van deze kijkwijzer kon geobserveerd worden

of de lessen gegeven werden zoals bedoeld. Alle lessen werden vervolgens nabesproken met de leerkrachten en de leerkrachten kregen de kijkwijzers toegestuurd. De observaties maakten duidelijk dat er nog veel te verbeteren viel. Vooral de implementatie van het samenwerkend leren was voor veel leerkrachten nog lastig.

4.2.2.7.2 Schooljaar 2016/2017

Gedurende dit schooljaar zijn er 4 intervisiebijeenkomsten georganiseerd voor de leerkrachten in groep 3. Deze intervisiebijeenkomsten startten opnieuw vaak met een theoretische verdieping waarin op een bepaald onderdeel van de SfA-lessen werd ingezoomd. Vervolgens was er ruimte voor intervisie. Tijdens de intervisie gingen leerkrachten in groepjes uiteen om over een probleem na te denken. Uit deze intervisiebijeenkomsten bleek dat leerkrachten blij waren met de aanpassingen in het programma. Wel bleek er behoefte te zijn aan meer differentiatie in de klas. Hier is door SfA op ingespeeld door een makkelijkere versie van het samenleesboekje te schrijven en door aanvullend materiaal te maken voor de sterke lezers. Dit is goed ontvangen op de scholen.

Gedurende dit schooljaar zijn er 5 intervisiebijeenkomsten georganiseerd voor de leerkrachten in groep 4. Deze intervisiebijeenkomsten startten vaak vanuit vragen vanuit de leerkrachten. De intervisie werd opgezet rondom deze vragen. Er was vooral ruimte om met elkaar te praten en ervaringen uit te delen. Maar als het nodig was, was er ook ruimte voor theoretische verdieping. Uit deze intervisiebijeenkomsten kwam naar voren dat leerkrachten enthousiast waren over (een deel van) de materialen, vooral over de leesboeken. Maar ook werd duidelijk dat de SfA-materialen in groep 4 nog een verbeterslag nodig hadden. Leerkrachten hadden de meeste moeite met de geringe differentiatie binnen het programma. Daarom is er vanaf schooljaar 2017/2018 ook een differentiatieaanbod voor *Reading Wings* gekomen. Scholen

konden binnen de groep (groep 4 of 5) op twee verschillende niveaus gaan werken.

Aan het eind van dit schooljaar is Susan Burton van SfA-UK, een ervaren schoolbegeleidster, in Nederland geweest. Zij heeft een intervisiebijeenkomst van groep 4 leerkrachten bijgewoond. Tijdens deze bijeenkomst heeft ze onder andere een korte training gegeven over samenwerkend leren en belonen. Ook heeft ze in zowel *Roots* als *Wings* klassen gekeken. Ze zag mooie lessen, maar volgens haar was er ook nog veel verbetering mogelijk. Ook Bob Slavin en Nancy Madden hebben op scholen gekeken. Ook zij zagen mooie dingen gebeuren in de klassen, maar ook ruimte voor verbetering. De feedbackpunten zijn verzameld en meegenomen om het programma/de trainingen verder te verbeteren.

Naast de intervisiebijeenkomsten werden er klassenobservaties gedaan bij alle leerkrachten in groep 3 en 4. Deze observaties werden uitgevoerd door personen die werkzaam waren bij SfA. Tijdens de observaties werd een kijkwijzer ingevuld met daarop de belangrijkste onderdelen van SfA. Aan de hand van deze kijkwijzer kon geobserveerd worden of de lessen gegeven werden zoals bedoeld. Alle lessen werden vervolgens nabesproken met de leerkrachten en de leerkrachten kregen de kijkwijzers toegestuurd. De observaties maakten duidelijk dat er veel verschillen te zien waren in SfA-klassen. Sommige leerkrachten waren al heel bekwaam in het geven van SfA-lessen, andere leerkrachten konden nog veel verbeteren.

4.2.2.7.3 Schooljaar 2017/2018

Hoewel de intervisiebijeenkomsten door veel leerkrachten als positief werden ervaren, leek er behoefte te zijn aan een meer schoolspecifieke manier van training/coaching. In Amerika wordt er gewerkt met een externe coach en vanaf het schooljaar 2017/2018 zijn wij hier ook mee gestart. Elke school kreeg een schoolbegeleider toegewezen. Deze schoolbegeleider was verantwoordelijk voor:

1. het leggen en onderhouden van een goede werkrelatie met de school;
2. het waarborgen van de pijlers van SfA in het aanbod van de school aan de leerlingen;
3. het verzorgen van een duidelijke communicatie en het maken van heldere afspraken met de school en tussen de ontwikkelaars en de school. Eerste aanspreekpunt voor praktische zaken, zoals levering materialen;
4. de begeleiding van de implementatie van SfA op de school, inclusief het monitoren van de resultaten;
5. overzicht geven van de fase waarin de implementatie zich bevindt en het, in samenspraak met de SfA-coördinator, vaststellen van de acties op basis van het overzicht;
6. rapportage van de schoolbezoeken. Binnen 1 week kort schriftelijk verslag van indrukken en prioriteiten (bepaald tijdens het overleg met SfA-coördinator) naar SfA-coördinator en directeur.

Daarnaast werden er ook nog intervisiebijeenkomsten georganiseerd, maar minder dan voorgaande schooljaren (2-4 bijeenkomsten per jaargroep). Het begeleiden van een school bleek een mooi ideaal, maar een grotere taak dan verwacht. In de praktijk kwam het er helaas op neer dat de begeleiders hier nauwelijks aan toe kwamen en zich ook niet altijd bekwaam genoeg voelden. Ze waren te druk met het ontwikkelen van SfA-materialen waardoor er weinig tijd overbleef voor hun taken als schoolbegeleider. Het schoolbegeleiderschap is in dit schooljaar opgezet, maar nog niet goed van de grond gekomen.

Uit intervisiebijeenkomsten en gesprekken met leerkrachten bleek dat het vernieuwde differentiatieaanbod voor *Reading Wings* niet naar tevredenheid verliep. Het kostte de leerkrachten erg veel moeite om het SfA-programma op twee niveaus aan te bieden. Ze gaven aan dat het te intensief was (voor zowel leerkracht als leerling) om het programma

zonder assistentie op twee niveaus aan te bieden. Dit heeft er toe geleid dat 3 scholen halverwege het jaar zijn gestopt met het aanbieden van het *Reading Wings* programma. Op één van de overgebleven scholen werd het gedifferentieerde aanbod niet gehanteerd. Zij waren tevreden over het werken op één niveau. Op de andere school werd het werken op niveau als positief ervaren. De meeste leerkrachten bleven wel erg enthousiast over het werken met de leesboeken. De scholen die stopten met het volledige programma, wilden in de toekomst wel graag gebruik blijven maken van de boeken.

4.2.2.7.4 Ervaringen leerkrachten

In de eerder genoemde vragenlijst is leerkrachten gevraagd hoeveel trainingen zij hebben bijgewoond en hoe zij de training/coaching in het schooljaar 2017/2018 hebben ervaren. De startbijeenkomst werd door 92% van de leerkrachten bezocht. Wat betreft de intervisiebijeenkomsten gaf 54% van de leerkrachten aan dat zij de meeste bijeenkomsten hadden bijgewoond en 26% van de leerkrachten had meer dan de helft van de bijeenkomsten bezocht. De leerkrachtervaringen waren erg wisselend. Sommige leerkrachten waren erg tevreden, bijvoorbeeld over het uitwisselen van ervaringen. Andere leerkrachten vonden de startbijeenkomst te lang, met te veel herhaling. Ook gaven leerkrachten aan dat er niet altijd tegemoet werd gekomen aan individuele- en/of schoolbehoeftes.

4.2.2.8 Peuter- en kleuterprogramma.

Er zijn ook materialen voor kleuterklassen ontwikkeld, omdat scholen behoefte bleken te hebben aan een goede voorbereiding op SfA-lessen in groep 3. Het werken in Nederlandse kleuterklassen heeft materialen en activiteiten die de leerkracht flexibel kan inzetten. Daarom is er bewust gekozen voor een kaartenbak met hierin gekleurde kaarten op A5-formaat. Op de kaarten staan activiteiten die gedaan kunnen worden om kinderen voor te bereiden op het *samenwerkend leren* en *actief*

gebruik van taal in groep 3. De kaarten kunnen gedurende het schooljaar flexibel worden ingezet. In april 2017 is het eerste pilotmateriaal beschikbaar gekomen voor één school. In overleg met deze school is het materiaal verder ontwikkeld en dit heeft geresulteerd in een kaartenbak waar de pilotschool tevreden mee was. Vanaf het schooljaar 2017/2018 kregen alle scholen de kaartenbak tot hun beschikking. Deze bak werd goed ontvangen door de leerkrachten, maar we hebben weinig informatie over de inzet en het gebruik hiervan.

4.3 Samenvatting

Samenvattend wordt hieronder per SfA-component een overzicht gegeven van de bevorderende en de belemmerende factoren bij de implementatie van het SfA-programma (onderzoeksvraag 1).

1. Taal- en leesprogramma

- Bevorderende factoren:
 - Er zijn heel veel SfA-materialen (zie o.a. Appendix 2) ontwikkeld waardoor in de groepen 3 t/m 5 SfA-lessen gegeven konden worden.
 - De SfA-handleidingen en lesmaterialen boden de SfA-leerkrachten voldoende handvatten om het merendeel van de belangrijkste SfA-leselementen te implementeren in de SfA-klassen.
 - Er zijn eerste aanwijzingen dat de implementatie van de SfA-lessen het pedagogisch didactisch handelen van leerkrachten kan verbeteren.
- Belemmerende factor:
 - Doordat SfA niet schoolbreed was ingevoerd was hergroeperen op niveau niet mogelijk. Als gevolg hiervan waren de scholen niet tevreden over de geboden differentiatie binnen de klassen.

2. Samenwerkend leren

- Bevorderende factoren:
 - Er zijn eerste aanwijzingen dat de implementatie van de SfA-lessen ertoe leidt dat er meer tijd wordt besteed aan samenwerking tussen leerlingen.
 - Sommige leerkrachten geven veel expliciete instructie in samenwerkgedrag. Zij zijn enthousiast en zien samenwerkend leren als een middel ter verbetering van leerlinggedrag en leerlingprestaties.
- Belemmerende factoren:
 - Sommige leerkrachten vonden dat samenwerkend leren leidde tot onrust en ruis in de klas en ze ervoeren minder autonomie. Dit leidde tot grote verschillen in de implementatie van samenwerkend leren tijdens SfA-lessen.
 - Sommige leerkrachten komen in een negatieve spiraal terecht waarin zij leerlinggedrag gedurende samenwerkend leren slechts als probleemveroorzaker zien, en daarom, er niet in slagen om leerlinggedrag en leerprestaties te verbeteren.

3. Tutoring

- Bevorderende factor:
 - SfA-scholen zien de meerwaarde van tutoring en zetten allemaal tutoring in voor de zwakke lezers.
- Belemmerende factor:
 - Onvoldoende tijd en/of personeel beschikbaar om tutoring uit te voeren zoals bedoeld.

4. (Driemaandelijkse) toetsing

- Bevorderende factor:
 - SfA-toetsen hebben een goede samenhang met de Citotoetsen en kunnen door leerkrachten worden ingezet als diagnostisch middel.
- Belemmerende factoren:

- Nog geen hergroeperen mogelijk waardoor de toetsen niet konden worden ingezet zoals bedoeld.
- De betrouwbaarheid van de SfA-toetsen is nog te laag.

5. Ouderbetrokkenheid

- Bevorderende factor:
 - Op 2 scholen werd het ouderbetrokkenheidsprogramma succesvol geïmplementeerd, waardoor bijvoorbeeld geslaagde ouderavonden konden worden georganiseerd.
- Belemmerende factoren:
 - Weinig animo voor thuisleesmaterialen en veel invallers op scholen waardoor gebruik van de materialen gedurende het schooljaar afneemt.
 - Ander goed lopend ouderbetrokkenheidsprogramma en het feit dat SfA niet schoolbreed wordt ingezet zorgden voor het niet slagen van de SfA ouderbetrokkenheidsmodule.

6. SfA-coördinator

- Bevorderende factoren:
 - Subsidie beschikbaar via de gemeente Groningen en de betrokken schoolbesturen om een SfA-coördinator aan te kunnen stellen. Op alle scholen was daardoor een SfA-coördinator.
- Belemmerende factor:
 - Te weinig tijd om alle taken uit te kunnen voeren.

7. Training en coaching

- Bevorderende factoren:
 - Organiseren van een startbijeenkomst, vrijwel alle leerkrachten waren hier aanwezig.
 - Uitwisseling van ervaringen tussen scholen.
- Belemmerende factoren:
 - Wisselende ervaringen van leerkrachten over trainingen.

- Niet tegemoet komen aan individuele- en/of schoolbehoefte tijdens de trainingen.
- Schoolbegeleiding vanuit SfA niet goed te combineren met ontwikkeltaken.

8. Peuter- en kleuterprogramma: te weinig informatie om hier iets over te kunnen zeggen.

Over de vraag of het implementeren van SfA invloed heeft gehad op de mate van differentiëren van de leerkrachten en de mate waarin leerlingen gedifferentieerd onderwijs ontvangen (onderzoeksvraag 2), kan het volgende gezegd worden:

Leerkrachten:

- Er zijn eerste aanwijzingen dat de differentiatie binnen SfA in groep 3 en 4 niet verschilt van de differentiatie in groep 3 en 4 op controlescholen. Leerkrachten op SfA-scholen lijken dus niet meer, maar ook niet minder te differentiëren.
- Desondanks waren de SfA-scholen over het algemeen niet tevreden over de manier van differentiëren binnen SfA. De scholen vonden dat er te weinig differentiatie werd geboden binnen het programma. Daarom zijn er zowel binnen *Reading Roots* als binnen *Reading Wings* alternatieven bedacht om tegemoet te komen aan de vraag vanuit de scholen. Binnen *Reading Roots* zijn de materialen goed ontvangen. Binnen *Reading Wings* was dit niet het geval en mede daardoor zijn 4 van de 7 *Reading Wings* klassen gestopt met het geven van de SfA-lessen.

Leerlingen:

- Op alle scholen werd tutoring gegeven aan de leerlingen die achterbleven in hun taalprestaties. Zij kregen van tutoren extra tijd en aandacht zodat ze met de hele groep mee zouden kunnen blijven

doen. De tutoring werd verzorgd door leerkrachten, onderwijsassistenten, stagiaires of vrijwilligers. De tutoring vond twintig minuten per dag plaats, buiten de taal/leesles om, in een één op één setting, tweetal of kleine groep. Helaas is het vanwege onvoldoende tijd/personeel niet op alle scholen gelukt om de implementatie van de tutoring optimaal te laten verlopen.

- De leerlingen werkten samen in heterogene teams (binnen de jaargroep). Teams werden beloond als alle teamleden hadden geleerd, daarom moeten ze elkaar helpen om de gestelde doelen te behalen.

5. Cognitieve effecten



5 Cognitieve effecten

5.1 Methode

5.1.1 Onderzoeksopzet

Om na te kunnen gaan hoe de leerlingen zich binnen het SfA-programma ontwikkelen, en of er positieve effecten optreden, hebben we een quasi-experimenteel opgezet onderzoek uitgevoerd. Naast de 6 SfA-scholen, verspreid over 7 locaties, hebben nog eens 4 scholen, verspreid over 5 locaties, van dezelfde schoolbesturen aan het onderzoek meegedaan als controlescholen. Deze scholen zijn gelegen in dezelfde (achterstands)wijken, maar ze bleven verder werken met hun eigen taalmethoden en lesaanpak.

5.1.2 Deelnemende leerlingen

In het voorjaar van 2019 zijn de analyses uitgevoerd voor de schooljaren 2015/2016, 2016/2017 en 2017/2018. Per cohort zijn de analyses voor de verschillende schooljaren steeds gebaseerd op dezelfde aantallen leerlingen. Niet alle leerlingen in de drie cohorten zijn opgenomen in de uiteindelijke analyses. Van een deel van de leerlingen gaf de ouders geen actieve toestemming voor het gebruik van de gegevens van hun kind. Ook zijn leerlingen die niet al meteen vanaf de start van SfA in groep 3 zaten op een van de SfA- of controlescholen buiten de analyses gelaten. Daarnaast zijn leerlingen die in de schooljaren 2015/2016 en 2016/2017 zijn blijven zitten of zijn verwezen naar het speciaal (basis)onderwijs uitgesloten van de analyses, omdat het ontbreken van toetsgegevens van deze leerlingen niet at random was. Leerlingen die in het schooljaar 2017/2018 zijn blijven zitten of zijn verwezen naar het speciaal (basis)onderwijs zijn niet uitgesloten van de analyses, omdat van deze leerlingen de toetsgegevens nog beschikbaar waren tot en met 2018. De uiteindelijke steekproefgroottes voor

deze analyses zijn 331, 339 en 341 leerlingen voor respectievelijk cohort 1, 2 en 3.

In het najaar van 2019 zijn aanvullende analyses uitgevoerd voor twee SfA-scholen en twee controlescholen van cohort 2 voor het schooljaar 2018/2019. Dezelfde groepen leerlingen als hierboven beschreven zijn uitgesloten van de analyses. Daarnaast zijn de leerlingen uitgesloten die in het schooljaar 2017/2018 zijn blijven zitten of zijn verwezen naar het speciaal (basis)onderwijs. Na deze selectie bleven er 132 leerlingen over die zijn betrokken bij de analyses.

In tabel 1 staan de percentages leerlingen die zijn uitgesloten van de analyses en de reden waarom, uitgesplitst naar de startcondities (SfA of controlegroep). In tabel 2 staat het aantal leerlingen per cohort per toetsmoment per conditie.

Tabel 5-1 Uitval van leerlingen in percentages per startconditie

	Cohort 1 2015-2018		Cohort 2 2016-2018		Cohort 3 2017-2018	
	SfA	Con- trole groep	SfA	Con- trole groep	SfA	Con- trole groep
Geen toestemming	16,3	14,3	6,9	16,6	14,3	29,1
Zittenblijven	8,8	10,0	5,8	7,0	n.v.t.	n.v.t.
Verwijzing S(B)O	4,9	4,4	2,6	3,8	n.v.t.	n.v.t.

Noot. De percentages ‘geen toestemming’ zijn berekend op basis van het totaal aantal leerlingen dat bij de start van het cohort in groep 3 zat; de percentages voor zittenblijven en verwijzing naar S(B)O zijn berekend op basis van het totaal aantal leerlingen met oudertoestemming dat bij de start van het cohort in groep 3 zat.

Tabel 5-2 Aantal leerlingen per cohort per toetsmoment per conditie

Toetsmoment	SfA	SfA deels	Controlegroep
Cohort 1 eind groep 3	177	-	154
Cohort 1 eind groep 4	161	16	154
Cohort 1 eind groep 5	71	106	154
Cohort 2 eind groep 3	173	-	166
Cohort 2 eind groep 4	77	96	166
Cohort 2 eind groep 5	59	-	73
Cohort 3 eind groep 3	180	-	161

5.1.3 Instrumenten en procedure

Voor het onderzoek hebben we gebruik gemaakt van verschillende toetsen om de schoolvaardigheden van de leerlingen te meten. In alle cohorten werden voorafgaand aan het onderzoek voormetingen gedaan in groep 2 of begin groep 3 (zie ook Figuur 1). Allereerst werden in alle drie de cohorten de *Cito Taal voor kleuters* en *Rekenen voor kleuters* toetsen afgenomen door leerkrachten van de eigen school. Deze toetsen zijn bedoeld om de vorderingen op het gebied van taal- en rekenontwikkeling van kleuters in groep 1 en 2 te volgen. In de *Taal voor kleuters* (TVK) toets zijn opdrachten opgenomen over passieve woordenschat en kritisch luisteren. Daarnaast bevat de toets opdrachten over klank en rijm, eerste en laatste woord horen, schriftoriëntatie en auditieve synthese. Volgens COTAN beoordelingen is de betrouwbaarheid van de toets goed, de begripsvaliditeit voldoende (COTAN, 2011). *Rekenen voor kleuters* (RVK) bestaat uit opdrachten over getalbegrip, meten en meetkunde. Volgens COTAN beoordelingen is de betrouwbaarheid van de toets goed, de begripsvaliditeit voldoende (COTAN, 2011). In cohort 1, 2 en 3 werden van beide toetsen de vaardigheidsscores van de zogenaamde middentoetsen (M2), die halverwege groep 2 (januari-februari) zijn afgenomen, gebruikt voor de ana-

lyses. In cohort 3 werden van TVK en RVK ook de vaardigheidsscores van de zogenaamde eindtoetsen (E2), die eind groep 2 (mei-juni) zijn afgenomen, gebruikt voor de analyses.

In cohort 1 werd tevens de Cito *Taaltoets alle kinderen* (TAK) gebruikt als voormeting. De toets is bedoeld om taalproblemen op te sporen bij kinderen in de leeftijd van 4 tot 9 jaar. De toets bestaat uit 10 onderdelen, 3 onderdelen zijn gebruikt voor ons onderzoek: 96 items Passieve woordenschat (PW), 45 items Woordomschrijving (WO) en de Verteltaak (VT) aan de hand van één stripverhaal (16 items). De betrouwbaarheid, de begripsvaliditeit en de criteriumvaliditeit worden voor de toets als geheel door COTAN (2007) beoordeeld als goed. Alle drie de toetsonderdelen werden begin groep 3 (B3) afgenomen door getrainde testleiders, veelal studentassistenten. Het aantal juiste antwoorden werd genoteerd en meegenomen in de analyse.

Tot slot werd in de cohorten 2 en 3 het Cito *Screeningsinstrument beginnende geletterdheid* (SBG) afgenomen. Met deze toets wordt de leesvaardigheid gemeten en kan gesignaleerd worden welke kinderen mogelijk risico lopen. De toets bestaat uit twee onderdelen: fonologisch bewustzijn (FO) en receptieve letterkennis (RL). De toets is op twee momenten afgenomen, eind groep 2 (E2) en begin groep 3 (B3). Ook deze toets werd afgenomen door getrainde testleiders, veelal studentassistenten. De betrouwbaarheid van deze test is door COTAN (2011) beoordeeld als voldoende, de begripsvaliditeit als goed en de criteriumvaliditeit als voldoende.

Na de afname van de voormetingen zijn de SfA-scholen vanaf groep 3 gestart met het SfA-programma. Aan het eind van elk schooljaar werden gegevens uit het Cito-leerlingvolgsysteem verzameld om de effectiviteit van het programma te kunnen bepalen. Het gaat hierbij om de *Begrijpend lezen 3.0 toets* en de *AVI-toets* voor technisch lezen. Daarnaast hebben we ook de rekentoetsen gebruikt. Van cohort 1 en 2 zijn

toetsgegevens van groep 3, 4 en 5 verzameld, van cohort 3 zijn alleen gegevens van groep 3 verzameld (zie ook leerlinggegevens paragraaf 5.1.2). In alle gevallen hebben we de vaardigheidsscores van de zogenaamde eindtoetsen voor einde jaargroep 3, 4 respectievelijk 5 gebruikt (E3, E4, E5). Aan de hand van de *Cito Begrijpend lezen 3.0* toets (BL) wordt gemeten hoe goed leerlingen begrijpen wat ze lezen. Dit wordt getoetst aan de hand van verschillende soorten meerkeuzeopgaven (openplaatsopgaven, voorspelopgaven, tekstopgaven). De betrouwbaarheid van de toets voor groep 3 t/m 6 wordt beoordeeld als goed, de begripsvaliditeit krijgt het oordeel voldoende (COTAN, 2015). Aan de hand van de *AVI – toets* (AVI) wordt het technisch leesniveau van leerlingen gemeten. Het gaat er met name om hoe vlot en nauwkeurig kinderen een tekst kunnen lezen. Een kind leest tijdens de afname de tekst op een kaart hardop voor. Aan de hand van grenswaarden kan bepaald worden of het kind een leeskaart (= leesniveau) op beheersings-, instructie- of frustratieniveau heeft gelezen. Beheersingsniveau betekent dat een kind dat betreffende niveau heeft gehaald. Instructieniveau betekent dat het kind nog instructie nodig heeft op dit leesniveau. Frustratieniveau betekent dat dit niveau nog te moeilijk is voor het kind. In ons onderzoek hebben we deze niveaus vertaald naar wel (=beheersingsniveau) of niet (=instructie- of frustratieniveau) behalen van het leesniveau passende bij de groep waarin het kind zit (dichotome variabele). De betrouwbaarheid en de begripsvaliditeit van de AVI-toets worden door COTAN (2008) beoordeeld als goed. Aan de hand van de *Cito Rekenen 3.0* toets (Rek) wordt de rekenvaardigheid van kinderen gemeten. De toets toetst de kale rekenvaardigheden en de vaardigheden in de context van praktische situaties. De betrouwbaarheid en de begripsvaliditeit van de Cito Reken-toets worden door COTAN (2015) beoordeeld als goed.

Naast de toetsgegevens werden van alle kinderen ook een aantal achtergrondgegevens verzameld, namelijk leerlinggewicht en geslacht. Het leerlinggewicht is gebaseerd op het opleidingsniveau van ouders

of verzorgers. Van leerlingen zonder leerlinggewicht heeft ten minste één ouder of verzorger minimaal twee jaar secundair onderwijs gevolgd. Leerlingen krijgen wel een leerlinggewicht als beide ouders of verzorgers minder dan twee jaar secundair onderwijs gevolgd hebben. Leerlinggewicht wordt in dit rapport gebruikt als maat voor sociaal-economische status. In de analyses in dit hoofdstuk werken met drie leerlinggewichten: 1,2 - leerlingen van wie één van de ouders maximaal basisonderwijs of (v)so/zmlk heeft genoten en de andere ouder maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo-basis- of kadergerichte leerweg; 0,3 – leerlingen van wie beide ouders of de ouder die belast is met de dagelijkse verzorging een opleiding heeft genoten op maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo-basis- of kadergerichte leerweg niveau; 0,0 – anders (Roeleveld e.a., 2011). Voor sommige analyses, met name in hoofdstuk 6, maken we alleen onderscheid in leerlingen met (0,3 of 1,2) en zonder (0,0) leerlinggewicht.

5.1.4 Analyse

Voor alle drie cohorten is aan het einde van elk schooljaar het effect van SfA op begrijpend lezen, technisch lezen en rekenen onderzocht. Dit is gedaan met behulp van multilevel analyses. Voorafgaand aan de analyses zijn ontbrekende data geïmputeerd. Vervolgens zijn de verschillende condities leerlingen (SfA, SfA deels en controlegroep) zoveel mogelijk vergelijkbaar gemaakt op basis van de scores voorafgaand aan de start van SfA en de leerlingkenmerken. Dit is gedaan met behulp van propensity score weging. Hieronder beschrijven we de analyseprocedure in meer detail.

5.1.5 Imputatie van ontbrekende gegevens

Ontbrekende gegevens van leerlingen zijn geïmputeerd met het statistische programma R, pakket Mice (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Mice produceert meerdere imputaties voor multivariate missende data en gebruikt de informatie van andere variabelen in het gegevensbestand voor het voorspellen en imputeren van de missende

waarden. We hebben voor elk cohort apart de ontbrekende gegevens geïmputeerd. Daarbij lieten we Mice vijf geïmputeerde datasets maken voor elk cohort. Voor meer details over de imputaties zie Appendix 7.

5.1.6 Propensity score weging

De propensity score weging is uitgevoerd met het R pakket TWANG (Griffin et al., 2014). Met TWANG is het mogelijk om gewichten te berekenen voor drie condities. Voor alle meetmomenten binnen elk cohort (eind van elk schooljaar) en voor alle geïmputeerde datasets hebben we de gewichten apart berekend. De weging is voor elk moment apart gedaan omdat per schooljaar de conditie waarin een leerling zat kon verschillen. Dit omdat meerdere SfA-scholen gedurende de looptijd van SfA zijn gestopt met het aanbieden van het programma, waardoor de extra conditie ‘SfA deels’ ontstond. De gewichten zijn berekend op basis van de parameterschatting voor het gemiddelde interventie-effect op de populatie (average treatment effect on the population (ATE)). Hiervoor zijn de TWANG-functies *mnps* en *ps* gebruikt voor respectievelijk drie (Burgette, Griffin, McCaffrey, 2017) en twee condities (Ridgeway, McCaffrey, Morral, Burgette, Griffin, 2015). De gewichten zijn berekend op basis van de pre-toetsen (zie Appendix 7), het leerlinggewicht en geslacht.

5.1.7 Multilevel analyses

Voor de multilevel analyses hebben we het statistische programma MLwiN, versie 2.27 gebruikt (Rasbash, Browne, Healy, Cameron & Charlton, 2013). De klas vormde het tweede niveau (veel scholen hadden meerdere klassen voor hetzelfde leerjaar) en de leerling het eerste niveau. De weging van de condities in TWANG was niet perfect. De verschillen tussen de condities voorafgaand aan de start van SfA verkleinden, maar verdwenen niet volledig. Daarom hebben we ervoor gekozen om naast de propensity score gewichten ook de pre-toetsen en leerlingkenmerken op te nemen in de getoetste modellen, zodat er een

dubbel zo robuuste correctie was voor aanvangsverschillen. In de analyses van de AVI-toetsen voor technisch lezen zijn de propensity score gewichten niet opgenomen. Dit omdat de toets was gescoord als dichotome variabele (wel/niet niveau gehaald) en gewogen analyses worden afgeraden bij discrete respons modellen (Pillinger, 2011). Voor de AVI-toetsen is steeds eerst het 1st order mql-model gerund en vervolgens het 2nd order pql. Hoewel dat laatste model wordt aangeraden, liepen de modellen meerdere malen vast. Daarom is ervoor gekozen de resultaten van het 1st order mql-model te gebruiken.

De analyses zijn uitgevoerd voor elk van de vijf geïmputeerde datasets per cohort. Vervolgens zijn de resultaten van deze vijf datasets gecombineerd door middel van de formules van Rubin en Schenker (1986). Alle toetsscores zijn vooraf gestandaardiseerd voordat ze zijn opgenomen in de modellen (behalve bij de dichotome AVI-toetsen), waardoor de effecten voor de verschillende toetsen direct met elkaar zijn te vergelijken. Onderstaand de getoetste modellen per cohort:

Cohort 1 model:

$$\begin{aligned} Z\text{Toets}_{ij} = & \text{cons} + \beta\text{ZTAK_B3_WO_Goed}_{ij} + \\ & \beta\text{ZTAK_B3_PW_Goed}_{ij} + \beta\text{ZTAK_B3_VT_Goed}_{ij} + \\ & \beta\text{ZRVK_M2_VS}_{ij} + \beta\text{ZTVK_M2_VS}_{ij} + \beta\text{Leer-} \\ & \text{linggewicht_0,3}_{ij} + \beta\text{Leerlinggewicht_1,2}_{ij} + \beta\text{meisje}_{ij} + \\ & \beta\text{SfA}_{ij} + \beta\text{SfA_deels}_{ij} + U_{0j} + R_{ij} \end{aligned}$$

Cohort 2 model:

$$\begin{aligned} Z\text{Toets}_{ij} = & \text{cons} + \beta\text{ZSBG_B3_Fon_VS}_{ij} + \beta\text{ZSBG_B3_REC_VS}_{ij} + \\ & \beta\text{ZRVK_M2_VS}_{ij} + \beta\text{ZSBG_E2_FON_VS}_{ij} + \\ & \beta\text{ZSBG_E2_REC_VS}_{ij} + \beta\text{ZTVK_M2_VS}_{ij} + \beta\text{Leer-} \\ & \text{linggewicht_0,3}_{ij} + \beta\text{Leerlinggewicht_1,2}_{ij} + \beta\text{meisje}_{ij} + \\ & \beta\text{SfA}_{ij} + \beta\text{SfA_deels}_{ij} + U_{0j} + R_{ij} \end{aligned}$$

Cohort 3 model:

$$\begin{aligned} Z\text{Toets}_{ij} = & \text{cons} + \beta\text{ZSBG_B3_Fon_VS}_{ij} + \beta\text{ZSBG_B3_REC_VS}_{ij} \\ & + \beta\text{ZRVK_E2_VS}_{ij} + \beta\text{ZTVK_E2_VS}_{ij} + \\ & \beta\text{ZSBG_E2_FON_VS}_{ij} + \beta\text{ZSBG_E2_REC_VS}_{ij} + \\ & \beta\text{ZRVK_M2_VS}_{ij} + \beta\text{ZTVK_M2_VS}_{ij} + \beta\text{Leer-} \\ & \text{linggewicht_0,3}_{ij} + \beta\text{Leerlinggewicht_1,2}_{ij} + \beta\text{meisje}_{ij} + \\ & \beta\text{SfA}_{ij} + U_{0j} + R_{ij} \end{aligned}$$

De term $\beta\text{SfA_deels}_{ij}$ zat alleen in de modellen voor de eindtoetsen van groep 4 (cohort 1 en 2) en 5 (cohort 1). Voor begrijpend lezen en technisch lezen is naast bovenstaand model ook steeds een model gerund met de interactie tussen conditie en ZTAK_B3_PW_Goed (cohort 1) of tussen conditie en ZSBG_B3_REC_VS (cohort 2 en 3) en een model met de interactie tussen conditie en ZRVK_M2_VS (alle cohorten). Bij elk der modellen geldt dat er ook nog residuele termen zijn, aangeduid met U_{0j} en R_{ij} . Het eerste residu geeft de afwijking van een klas j aan van de met het model voorspelde score, en het tweede residu geeft de afwijking van leerling i binnen zijn klas j aan van de met het model voorspelde score.

5.1.8 *Verwachtingen*

Op voorhand was de verwachting dat de leerlingen op de SfA-scholen, gegeven de inhoud van het SfA-programma, het beter zouden doen qua begrijpend lezen en AVI-niveau voor technisch lezen (door ons gehanteerd als 0/1: leest op bij het leerjaar passend AVI-niveau aan het eind van het schooljaar (1) of niet (0)). Dit zijn gerichte hypothesen, die we eenzijdig gaan toetsen met $p < 0,10$. Dit lijkt en is ruim. Maar dit doen we om een eventueel aanwezig effect op het spoor te kunnen komen. Het onderscheidingsvermogen van de statistische toetsen per lichting is immers mager omdat we, hoewel we van veel leerlingen gegevens hebben, maar van ca. 20 klassen gegevens hebben. We kijken ook naar de rekenvaardigheden vanuit de grondgedachte

dat al die aandacht voor taal niet ten koste mag gaan van het rekenniveau. Hier toetsen we tweezijdig met $p < 0,10$.

5.2 Resultaten

5.2.1 Hoofdeffecten

In de tabellen hieronder staan de uitkomsten van de getoetste modellen zoals beschreven in de methodesectie. Voor de toetsen van begrijpend lezen en rekenen gaat het om de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β) en standaardfouten (SE); voor de AVI-toetsen voor technisch lezen om de ongestandaardiseerde (logistische) regressiecoëfficiënten (B) en standaardfouten. Om de tabellen overzichtelijk te houden, zijn alleen de effecten voor de dummy-variabelen die de conditie aangeven gerapporteerd. Het gaat hierbij om de dummy-variabelen ‘SfA’ en ‘SfA deels’, waarbij de controlegroep dient als referentiecategorie.

Tabel 5-3 Effect-schattingen voor technisch lezen

Technisch lezen AVI niveau gehaald SfA versus controlegroep				Technisch lezen AVI niveau gehaald SfA deels versus controlegroep			
Toetsmoment	Cohort 1 β (SE)	Cohort 2 β (SE)	Cohort 3 β (SE)	Toetsmoment	Cohort 1 β (SE)	Cohort 2 β (SE)	Cohort 3 β (SE)
		1,11	,52				
Eind groep 3	,53 (.64)	(,56)*	(,38)**	Eind groep 3	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Eind groep 4	,41 (.91)	-,61 (.69)	n.v.t.	Eind groep 4	-,37 (1,25)	,84 (.97)	n.v.t.
Eind groep 5	,10 (1,19)	1,05 (.84)	n.v.t.	Eind groep 5	,73 (.61)	n.v.t.	n.v.t.
* $p_{\text{(eenzijdig)}} = 0,02$ ** $p_{\text{(eenzijdig)}} = 0,09$.				Geen enkele waarde $p < 0,10$.			

In tabel 5-3 staan de belangrijkste resultaten weergegeven van de multi-level analyses waarbij wordt nagegaan of er verband is tussen deelname aan het SfA programma en technisch lezen. Effectschattingen van covariaten en schattingen van variantiecomponenten hebben we achterwege gelaten. In de linkerkant van de tabel staan de resultaten

vermeld waarbij de resultaten voor technisch lezen van de leerlingen in de klassen waar volledig is gewerkt met SfA worden vergeleken met die van de leerlingen uit de controleklassen. We onderscheiden daarbij 3 cohorten en 3 jaargroepen. In het eerste cohort wordt aan het einde van jaargroep 3 het effect geschat op 0,53 met een standaardfout van 0,64. Die standaardfout is zo groot dat het positieve effect niet de statistische significantietoets doorstaat. In het tweede en het derde cohort wordt aan het eind van jaargroep 3 echter wel een significant positief effect gevonden van deelname aan het SfA-programma. Omgerekend behalen in de SfA-klassen 15% meer leerlingen het AVI-niveau vergeleken met de leerlingen in de controleklassen. Noch eind groep 4 noch eind groep 5 worden er significante effecten gevonden. In de rechterkant van de tabel staan de resultaten vermeld waarbij de resultaten voor technisch lezen van de leerlingen in de klassen waar gedeeltelijk werd gewerkt met SfA vergeleken met die van de leerlingen uit de controleklassen. Geen van de vermelde effecten is statistisch significant.

Tabel 5-4 Effect-schattingen voor begrijpend lezen

Begrijpend lezen vaardigheidsscore				Begrijpend lezen vaardigheidsscore			
SfA versus controlegroep				SfA deels versus controlegroep			
	Cohort 1	Cohort 2	Cohort 3		Cohort 1	Cohort 2	Cohort 3
Toetsmoment	β (SE)	β (SE)	β (SE)	Toetsmoment	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Eind groep 3	-,01 (.30)	,06 (.16)	,16 (.15)	Eind groep 3	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Eind groep 4	,11 (.18)	,25 (.55)	n.v.t.	Eind groep 4	,02 (.35)	-,26 (.48)	n.v.t.
Eind groep 5	-,40 (.89)	,18 (.26)	n.v.t.	Eind groep 5	-,03 (.41)	n.v.t.	n.v.t.

Geen enkele waarde $p < 0,10$.

Geen enkele waarde $p < 0,10$.

In tabel 5-4 staan de belangrijkste resultaten weergegeven van de multilevel analyses waarbij wordt nagegaan of er verband is tussen deelname aan het SfA-programma en begrijpend lezen. We kunnen kort zijn: noch in de volledige (linkerkant van de tabel) noch in de gedeeltelijk SfA-conditie (rechterkant van de tabel) zijn de begrijpend lezen resultaten significant beter dan in de controle-conditie.

Tabel 5-5 Effect-schattingen voor rekenen

Rekenen vaardigheidsscore				Rekenen vaardigheidsscore			
SfA versus controlegroep				SfA deels versus controlegroep			
	Cohort 1	Cohort 2	Cohort 3		Cohort 1	Cohort 2	Cohort 3
Toetsmoment	β (SE)	β (SE)	β (SE)	Toetsmoment	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Eind groep 3	-,14 (.50)	-,19 (.15)	,06 (.15)	Eind groep 3	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Eind groep 4	-,23 (.23)	-,24 (.75)	n.v.t.	Eind groep 4	-,09 (.30)	,21 (.67)	n.v.t.
Eind groep 5	-,73 (1,05)	-,12 (.24)	n.v.t.	Eind groep 5	,20 (.55)	n.v.t.	n.v.t.

Geen enkele waarde $p < 0,10$.

Geen enkele waarde $p < 0,10$.

Tenslotte bevat tabel 5-5 de belangrijkste resultaten van de multilevel analyses waarbij wordt nagegaan of er verband is tussen deelname aan

het SfA-programma en rekenen. Deze analyses zijn met name uitgevoerd om eventuele negatieve neveneffecten van het programma op het spoor te komen. We kunnen kort zijn: die treden niet op.

5.2.2 Differentiële effecten

Van de getoetste interactie-effecten tussen de pre-toetsen en conditie hadden er vier een p -waarde kleiner dan 0,10. De interactie tussen de rekentoets en SfA-conditie was significant voor begrijpend lezen voor cohort 1 aan het einde van groep 4 ($\beta = 0,18$; $SE = 0,11$; $p_{(\text{eenzijdig})} = 0,05$). Het effect houdt in dat SfA een significant positiever effect had op begrijpend lezen aan het einde van groep 4 voor de leerlingen met bovengemiddelde rekenscores in groep 2 en een significant minder gunstig effect op leerlingen met benedengemiddelde rekenscores in groep 2. De overige drie effecten vonden we in cohort 2. Voor begrijpend lezen was er aan het einde van groep 4 een positief interactie-effect tussen de SfA deels-conditie en de SBG-toets ($\beta = 0,20$; $SE = 0,15$; $p_{(\text{eenzijdig})} = 0,09$). Voor begrijpend lezen einde groep 4 was er echter een negatief interactie-effect tussen de SfA-conditie en de rekentoets ($\beta = -0,21$; $SE = 0,16$; $p_{(\text{eenzijdig})} = 0,08$). Voor technisch lezen einde groep 3 vonden we een positief interactie-effect tussen de SfA-conditie en de SBG-toets ($\beta = 0,37$; $SE = 0,55$; $p_{(\text{eenzijdig})} = 0,097$).

6. Sociale /gedragseffecten



6 Sociale /gedragseffecten

6.1 Mondelinge taalvaardigheid tijdens samenwerken

In een speciaal daartoe opgezette studie (Veldman et al., 2019) hebben groep 3 leerlingen van zowel SfA-scholen als controlescholen in groepjes van vier een samenwerктаak uitgevoerd, buiten de les zonder begeleiding van de leerkracht, om te onderzoeken in hoeverre samenwerkend leren in SfA-lessen leidde tot verbetering van de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen tijdens samenwerken. Leerlingen laten zien mondeling taalvaardig te zijn als zij bijvoorbeeld hun ideeën uitleggen, vragen om meer uitleg of vragen stellen aan elkaar over het groepsproces. De verwachting was dat samenwerkend leren in de SfA-lessen, met veel mogelijkheden voor interacties met klasgenoten, en expliciete instructie in samenwerkgedrag (o.a. ‘leg je idee uit en stel vragen’), zou leiden tot verbeterde mondelinge taalvaardigheid tijdens het samenwerken.

6.1.1 Methode

6.1.1.1 Onderzoeksopzet

Aan het eind van het schooljaar 2015-2016 voerden groep 3 leerlingen (cohort 1) de samenwerктаak uit. De mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen tijdens het groepsproces werd vergeleken tussen de SfA- en de controleconditie. Hierbij werd gebruik gemaakt van een codeerschema. Op het moment van de samenwerктаak hadden de leerlingen in de SfA-conditie gedurende een heel schooljaar SfA-lessen gevolgd. In deze studie participeerden de zes SfA-scholen en drie van de vier controlescholen.

6.1.1.2 Deelnemende leerlingen

Van de participerende scholen werden uit elke groep 3 ongeveer twee tot drie groepjes van vier leerlingen geselecteerd om deel te nemen aan een samenwerктаak buiten de klas. Er werden alleen kinderen geselecteerd waarvoor oudertoestemming gegeven was voor het maken

van video-observaties in het kader van het SfA-onderzoek. Vervolgens werd aan de leerkrachten gevraagd om heterogene groepjes van vier leerlingen samen te stellen. In totaal deden er 96 leerlingen uit tien klassen van zes SfA-scholen en 64 leerlingen uit acht klassen van drie controlescholen mee aan het onderzoek.

6.1.1.3 Instrumenten en procedure

6.1.1.3.1 Uitvoering samenwerктаak

De groepjes leerlingen voerden de samenwerктаak uit buiten de les in een aparte ruimte. Op deze manier werd getracht een setting zonder afleiding en verstoringen te creëren. Alle groepjes leerlingen van zowel de SfA-conditie als de controleconditie voerden exact dezelfde taak uit. De SfA-leerlingen deden dit niet in hun eigen team (het groepje leerlingen waarmee ze op dagelijkse basis samenwerken in de SfA-les), maar in een voor deze taak samengesteld groepje. Zowel de SfA-leerlingen als de leerlingen in de controlegroep waren niet bekend met de voor dit onderzoek gebruikte taak. Tijdens de samenwerктаak werd gebruikt gemaakt van een samenwerkend leren-placemat. De testleider vertelde een kort verhaal dat eindigde met een sociaal probleem. De leerlingen dachten eerst zelfstandig na over een oplossing voor het probleem, die ze op hun eigen deel van de placemat dienden op te schrijven of te tekenen. Vervolgens praatten de leerlingen gezamenlijk over wat de beste oplossing zou zijn. In totaal duurde de complete samenwerктаak 15 tot 30 minuten per groepje.

6.1.1.3.2 Codering mondelinge taalvaardigheid

Er werden video-opnames gemaakt van het groepsproces om het mogelijk te maken om alle uitingen van de leerlingen te transcriberen. Alle uitingen, vanaf het moment dat de testleider aangaf dat de leerlingen met elkaar dienden te overleggen over de beste oplossing tot het moment dat de leerlingen eruit waren wat de beste oplossing was, werden getranscribeerd. De duur van dit groepsproces varieerde van 3 tot 15 minuten tussen de groepjes. Met behulp van een codeerschema

(zie Appendix 8) werd aan alle uitingen een passende code toegewezen. Eén onderzoeker codeerde alle transcripten. Een tweede onderzoeker codeerde een derde deel van de groepjes om inzicht te krijgen in de betrouwbaarheid van het codeerschema. Er was voldoende tot goede overeenstemming tussen de onderzoekers: Cohen's kappa was ,83.

6.1.1.4 Covariaten

Er werd voor een aantal variabelen gecontroleerd of er significante verschillen waren tussen de SfA- en de controleconditie. De eerste controlevariabele was de leeftijd van de leerlingen. De tweede variabele was een voormeting van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen aan het begin van het schooljaar. De gebruikte test hiervoor was een subtaak van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK) waarvan de betrouwbaarheid en validiteit als goed zijn beoordeeld (Verhoeven & Vermeer, 2006). Middels deze subtaak werd beoordeeld in welke mate de leerlingen consistentie bereikten in het vertellen van een verhaal. De derde controlevariabele waarvoor werd gecontroleerd was de duur van het groepsproces.

6.1.1.5 Data-analyse

Met behulp van een Mann-Whitney *U* test werd gecontroleerd of de SfA-conditie significant verschilde van de controleconditie wat betreft de gemiddelde duur van de taak per groep, de gemiddelde leeftijd van de leerlingen per groepje en de gemiddelde score op de voormeting per groepje. Op leerlingniveau werd met behulp van Wilcoxon rank sum testen onderzocht of er verschillen waren tussen de SfA- en controleconditie wat betreft de voormeting en de leeftijd van de leerlingen.

Voor de analyses van de afhankelijke variabelen werd de frequentie van de specifieke codes van alle categorieën van het codeerschema gedeeld door het totaal aantal uitingen van een leerling, zodat de proportiescore per leerling voor elke categorie diende als uitkomstmaat. Geclusterde Wilcoxon rank sum testen werden gebruikt om te testen of de SfA-conditie verschilde van de controleconditie wat betreft de afhankelijke variabelen, aangezien de data niet normaal verdeeld en geclusterd waren. Omdat er 16 afhankelijke variabelen waren, hebben we de False Discovery Rate-benadering (Benjamini & Hochberg, 1995) gebruikt om het probleem van kanskapitalisatie tegen te gaan. Tegelijkertijd besloten we om eenzijdig te toetsen vanwege twee redenen 1) we veronderstelden positieve effecten van het SfA-programma, 2) het vergroten van de power van de statistische analyses.

6.1.2 Resultaten

Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de SfA-groep en de controlegroep voor de controlevariabelen en zodoende kon de vergelijking wat betreft de afhankelijke variabelen met behulp van de geclusterde Wilcoxon rank sum test doorgaan zoals gepland.

De resultaten van de geclusterde Wilcoxon rank sum tests voor afhankelijke variabelen worden getoond in tabel 6-1. Er waren significante verschillen tussen de SfA-conditie en de controleconditie voor een aantal afhankelijke variabelen. SfA-leerlingen toonden meer proposities met uitgebreide elaboraties dan de controleleerlingen. Daarnaast stelden de SfA-leerlingen elkaar meer open elaboratie vragen. SfA-leerlingen praatten ook meer over het groepsproces met uitgebreide elaboraties dan controleleerlingen. Er was een significant verschil tussen de SfA- en controleconditie wat betreft het stellen van gesloten vragen. Het stellen van gesloten vragen kwam echter bijna niet voor en zes van de in totaal 13 gesloten vragen waren afkomstig van één leerling. Daarom beschouwen we dit significant bevonden verschil

niet als een daadwerkelijk verschil tussen de SfA- en controleleeringen.

Tabel 6-1 Resultaten van de geclusterde Wilcoxon rank sum tests voor afhankelijke variabelen (N = 160)

		Totaal M (SD)	SfA M (SD)	Con- trole M (SD)	Z	p- waarde ¹	Co- hen's r
1. Propositie	Zonder elaboraties	,102(.09)	,088(.09)	,124(.11)	-1,23	,25	-,10
	Met beperkte elaboratie	,213(.16)	,218(.17)	,204(.15)	,24	,61	,02
	Met uitgebreide elaboratie	,028(.06)	,040(.07)	,010(.02)	2,89	,03*	,23
2. Vragen	Gesloten vraag	,003(.01)	,001(.01)	,005(.02)	-2,26	,04*	-,18
	Open beperkte vraag	,034(.05)	,026(.04)	,045(.07)	-,15	,93	-,01
	Open elaboratie vraag	,025(.05)	,035(.06)	,010(.02)	2,52	,03*	,20
	Groepsprocesvraag	,089(.10)	,096(.10)	,077(.10)	1,24	,61	,10
3. Groepsproces proposities	Zonder elaboraties	,119(.10)	,119(.10)	,118(.12)	,10	,62	,008
	Met beperkte elaboratie	,120(.11)	,142(.12)	,087(.09)	1,98	,08	,16
	Met uitgebreide elaboratie	,011(.03)	,015(.03)	,004(.02)	2,53	,03*	,20
	Blokeren van groepsproces	,021(.05)	,017(.04)	,026(.06)	-,17	,62	-,01
4. Concluderen/ samenvatten	Zonder elaboraties	,015(.035)	,013(.03)	,018(.04)	-,96	,34	-,08
	Met beperkte elaboratie	,004(.014)	,003(.01)	,006(.02)	-,64	,78	-,05
	Met uitgebreide elaboratie	,000(.00)	,000(.00)	,000(.00)	--	--	--
5. Procedurele proposities	Praten over het opschrijven (of tekenen)	,118(.13)	,107(.10)	,134(.16)	-,09	,62	-,007
6. Niet-taakgericht	Praten over iets wat niet gerelateerd is aan de taak	,091(.12)	,068(.10)	,126(.15)	-1,83	,08	-,14
7. Vragen aan de testleider	Vragen aan de testleider	,004(.02)	,003(.01)	,007(.04)	-,14	,62	-,14

¹Eenzijdig en aangepast m.b.v. FDR methode; * p < ,05

6.1.3 Conclusie

Vanwege de verschillen tussen de SfA- en controleconditie wat betreft proposities met uitgebreide elaboraties, open elaboratie vragen en uitingen over het groepsproces met uitgebreide elaboraties, kan geconcludeerd worden dat de SfA-leerlingen een hoger niveau van mondelinge taalvaardigheid laten zien dan de controleleerlingen tijdens de uitgevoerde samenwerктаak. De resultaten van deze studie wijzen erop dat samenwerkend leren in de SfA-lessen lijkt bij te dragen aan de mondelinge taalvaardigheid van jonge basisschoolleerlingen.

6.2 Samenwerkgedrag

Samenwerkend leren in SfA-lessen heeft ook tot doel leerlingen te leren samenwerken. Leerlingen laten competent samenwerkgedrag zien wanneer 1) de dialoog van hoog niveau en taakgericht is, 2) alle leerlingen meedoen in het groepsproces, en 3) er een goede sociaal-emotionele ethos in de groep is. In deze studie (Veldman, Doolaard, Bosker & Snijders, 2020) is het samenwerkgedrag van SfA-leerlingen vergeleken met het samenwerkgedrag van leerlingen in de controleconditie. Samenwerkend leren in de SfA-lessen omvat o.a. expliciete instructie in samenwerkgedrag: o.a. ‘leg je idee uit en stel vragen’, ‘iedereen doet mee’ en ‘help elkaar’. Vanwege de toepassing van samenwerkend leren in de SfA-lessen was de verwachting dat leerlingen beter samenwerkgedrag zouden laten zien dan leerlingen in de controleconditie.

6.2.1 Methode

6.2.1.1 Onderzoeksopzet

Aan het eind van het schooljaar 2015/2016 (cohort 1) en het schooljaar 2017/2018 (cohort 3), voerden groep 3 leerlingen een samenwerктаak uit in groepjes van vier leerlingen. In schooljaar 2015/2016 waren de SfA-lessen geïmplementeerd in groep 3 op de scholen gedurende één schooljaar. In schooljaar 2017/2018 waren de SfA-lessen geïmple-

menteerd in groep 3 op de scholen gedurende drie schooljaren. Het samenwerkgedrag in de groepjes werd vergeleken tussen de SfA- en de controleconditie, waarbij gebruik werd gemaakt van een observatie-instrument (zie Appendix 9). In deze studie participeerden de zes SfA-scholen en de vier controlescholen.

6.2.1.2 Deelnemende leerlingen

De deelnemende leerlingen werden op dezelfde wijze geselecteerd zoals beschreven bij de studie over het effect van SfA op de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen (zie paragraaf 6.1.1.2). In deze studie naar het effect van SfA op het samenwerkgedrag participeerden in totaal 168 leerlingen uit 18 klassen van zes SfA-scholen en 164 leerlingen uit 17 klassen van vier controlescholen. Er waren dus in totaal 42 samenwerkgroepjes van vier leerlingen in de SfA-conditie en 41 samenwerkgroepjes van vier leerlingen in de controleconditie.

6.2.1.3 Instrumenten en procedure

6.2.1.3.1 Procedure samenwerктаak

De procedure van de samenwerктаak werd in het schooljaar 2017/2018 op exact dezelfde wijze uitgevoerd als in schooljaar 2015/2016. Dit staat beschreven in paragraaf 6.1.1.3.1 over het effect van SfA op de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen.

6.2.1.3.2 Observaties samenwerkgedrag

De video's werden geanalyseerd met behulp van een observatie-instrument. Drie dimensies van het observatie-instrument van Blatchford et al. (2006) en Baines et al. (2009) werden geobserveerd: sociaal-emotioneel ethos, groepsparticipatie en type dialoog. Elk tijdsinterval van 20 seconden werd een passende code toegewezen voor deze drie dimensies. Gebaseerd op deze dimensies werden twee afhankelijke variabelen geconstrueerd. De eerste variabele combineerde alle positieve groepsgedragingen en de tweede variabele combineerde alle negatieve

groepsgedragingen. Alle video's werden geobserveerd door één onderzoeker. Een tweede onderzoeker observeerde 15% van de video's van het eerste schooljaar om de betrouwbaarheid van het observatie-instrument te checken. Cohens kappa's voor de afhankelijke variabelen waren boven ,60, wat wijst op voldoende overeenstemming: $\kappa = ,71$ voor positief samenwerkgedrag en $\kappa = ,64$ voor negatief samenwerkgedrag.

6.2.1.4 *Covariaten*

Om te controleren voor groepskenmerken werden verschillende controlevariabelen opgenomen in de analyses. Om te controleren voor groepssamenstelling wat betreft geslacht, werd de gemiddelde score voor geslacht in het groepje meegenomen (0: jongen, 1: meisje). Wat betreft leeftijd, sociale competentie, en mondelinge taalvaardigheid werden zowel de gemiddelde score als de standaarddeviatie (als maat voor heterogeniteit) per groepje meegenomen in de analyses. Voor de beoordeling van de sociale competentie van leerlingen werd de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) gebruikt. Voor mondelinge taalvaardigheid werd een subtaak van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK) gebruikt. Tot slot werd de correlatie tussen mondelinge taalvaardigheid en sociale competentie per groepje meegenomen als controlevariabele in de analyse. Deze laatste controlevariabele werd meegenomen vanwege de verwachting dat wanneer de samenstelling van de groep zodanig was dat een hogere mondelinge taalvaardigheid van leerlingen binnen de groep met een lagere sociale competentie werd gecombineerd, het niveau van groepsdialoog slechter zou kunnen zijn dan van leerlingen met een gemiddeld niveau van mondelinge taalvaardigheid en sociale competentie verwacht zou worden. Uit variantieanalyses bleek dat er geen significante verschillen bestonden tussen de groepjes in de SfA-conditie en de groepjes in de controleconditie wat betreft controlevariabelen.

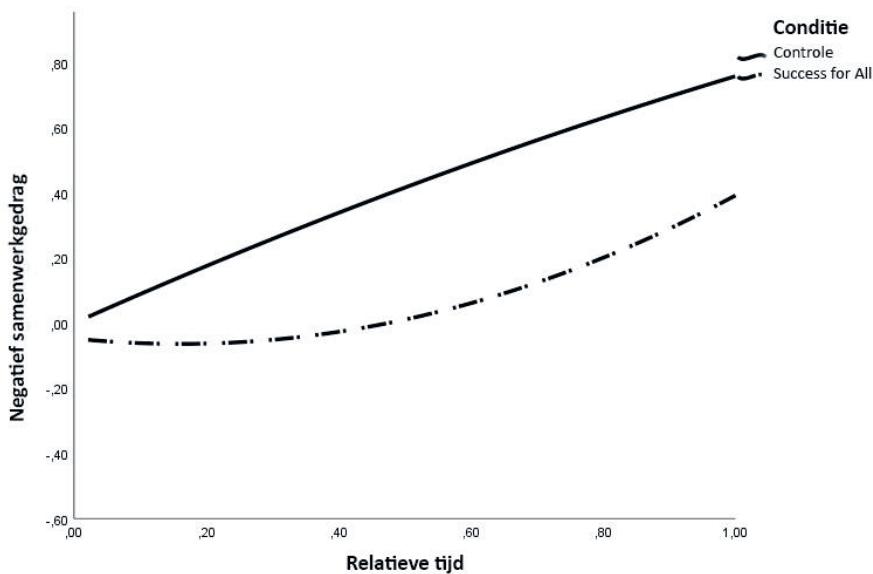
6.2.1.5 Data-analyse

De afhankelijke variabelen (positief samenwerkgedrag en negatief samenwerkgedrag) werden afzonderlijk van elkaar geanalyseerd met behulp van multilevel analyses. De multilevel modellen bestonden uit drie niveaus: tijdsintervallen (niveau 1), samenwerkgroepen (niveau 2) en klassen (niveau 3). In totaal waren er 1692 tijdsintervallen binnen 83 samenwerkgroepen binnen 35 klassen. Allereerst werden de variabelen die tijd representeren toegevoegd aan het model: 1) totaal aantal tijdsintervallen, en 2) relatieve tijd (het tijdsintervalnummer gedeeld door het totaal aantal tijdsintervallen). Vervolgens werden de controlevariabelen toegevoegd aan de modellen. Tot slot werd conditie (1: SfA, 0: controle) toegevoegd en werden interactie-effecten tussen tijd en conditie getest.

6.2.2 Resultaten

Uit de multilevel analyses blijkt dat de samenwerkgroepjes uit de SfA-conditie meer positief samenwerkgedrag en minder negatief samenwerkgedrag laten zien dan de groepjes in de controleconditie. In de analyse van de groepsprocessen werd ook een significant effect van tijd gevonden. Over het algemeen nam het positieve samenwerkgedrag af en het negatieve samenwerkgedrag toe terwijl het proces vorderde. Daarnaast werd er een significant interactie-effect gevonden tussen tijd en conditie voor negatief samenwerkgedrag. In de groepjes in de controleconditie neemt het negatieve samenwerkgedrag tijdens de hele taak toe, terwijl in de groepjes in de SfA-conditie de toename van het negatieve samenwerkgedrag vooral sterk is tegen het einde van de taak (zie figuur 6-1).

Figuur 6-1 Interactie effect tussen tijd en conditie: voorspellingen voor negatief samenwerkgedrag



6.2.3 Conclusie

In lijn met de verwachtingen lieten SfA-leerlingen meer positief samenwerkgedrag zien en minder negatief samenwerkgedrag dan de leerlingen uit de controlegroep, terwijl gecontroleerd werd voor verschillende groepskenmerken. Daarnaast werden er effecten van tijd gevonden. Hoewel het geen verrassende bevinding is dat positief samenwerkgedrag toeneemt en negatief samenwerkgedrag afneemt naarmate de taak vordert, is dit een belangrijke bevinding voor de implementatie van samenwerkend leren bij leerlingen van deze jonge leeftijd (6- 7 jaar oud). Het leidt tot de suggestie dat samenwerkend leren voor jonge basisschoolleerlingen in korte tijdsperioden moeten worden geïntroduceerd, om dit vervolgens langzaam uit te breiden onder begeleiding van de leerkracht. Uit de studie blijkt dat in de SfA-conditie het negatieve samenwerkgedrag pas tegen het einde van taak een grotere toename doormaakt, terwijl in de controlegroepjes het negatieve groepsgedrag gedurende de gehele taak toeneemt. Wellicht heeft het samenwerkend leren in de SfA-lessen de SfA-leerlingen

handvatten gegeven die hen helpen negatief samenwerkgedrag te voorkomen, maar dat het moeilijk voor hen is om dit voor een langere periode vast te houden.

6.3 Taakgerichtheid

Een belangrijk doel van SfA is het voorkomen van taalachterstanden. Taalproblemen en aandachtsproblemen kunnen elkaar wederzijds beïnvloeden (Polderman, Boomsma, Bartels, Verhulst & Huizink, 2010). In deze studie (Hingstman, Veldman, Mullender-Wijnsma, Doolaard & Bosker, nog niet gepubliceerd) is taakgericht gedrag van leerlingen met aandachtsproblemen in SfA-lessen vergeleken met taakgericht gedrag van leerlingen met aandachtsproblemen in andere lessen (rekenlessen op de SfA-scholen en taallessen op de controlescholen). Taakgericht gedrag wordt in de klassensituatie gedefinieerd als betrokken zijn bij leeractiviteiten. In SfA-lessen worden verschillende strategieën ter bevordering van taakgericht gedrag ingezet: o.a. heldere klassenregels en routines, energizers en een beloningssysteem. Leerlingen met aandachtsproblemen hebben een relatief grote behoefte aan structuur en feedback op hun gedrag en zouden naar verwachting meer taakgericht gedrag vertonen in SfA-lessen.

6.3.1 Methode

6.3.1.1 Onderzoeksopzet

In deze studie werd het effect van SfA op taakgerichtheid van groep 3 leerlingen en groep 4 leerlingen met aandachtsproblemen onderzocht met behulp van twee deelstudies. In de eerste deelstudie werd de taakgerichtheid van leerlingen tijdens SfA-lessen vergeleken met de taakgerichtheid tijdens een taal/leesles in de controleklassen (*between-subjects design*). In de tweede deelstudie werd de taakgerichtheid van SfA-leerlingen tijdens de SfA-les vergeleken met de taakgerichtheid van dezelfde leerlingen tijdens rekenlessen (*within-subjects design*). Voor de eerste deelstudie werd er geobserveerd in groep 3 klassen in

schooljaar 2016/2017 (cohort 2). Op dit moment hadden de SfA-leerlingen tenminste 5 maanden SfA-lessen gevolgd. Voor de tweede deelstudie werden zowel groep 3 als groep 4 leerlingen geobserveerd in schooljaar 2017/2018 (cohort 2 en cohort 3). Op dat moment hadden groep 3 leerlingen minstens vijf maanden SfA-lessen gevolgd. Groep 4 leerlingen hadden minstens 1 jaar en 5 maanden SfA-lessen gevolgd. In deze studie participeerden de zes SfA-scholen en vier controlescholen.

6.3.1.2 Deelnemende leerlingen

In beide deelstudies werden vier leerlingen per klas geobserveerd. De selectie van leerlingen was in eerste instantie op basis van actieve ouder toestemming voor observaties in lessen voor het SfA-onderzoek. In tweede instantie vond selectie van leerlingen plaats op basis van de score op de subschaal “*Een taak uitvoeren*” van de SCOL. Binnen de groep van leerlingen met ouder toestemming werden de vier leerlingen met de laagste SCOL-score voor taakgerichtheid per klas geselecteerd voor observatie. In de eerste deelstudie participeerden 40 leerlingen uit 10 klassen van zes SfA-scholen en 32 leerlingen uit 8 klassen van vier controlescholen. In de tweede deelstudie participeerden 38 SfA-leerlingen uit 10 klassen (5 groep 3 klassen en 5 groep 4 klassen) van zes SfA-scholen.

6.3.1.3 Instrumenten en procedure

Alle lessen werden geobserveerd door dezelfde onderzoeker. Voor de observaties werd een observatie-instrument ontwikkeld (zie Appendix 9), geïnspireerd op het observatie-instrument van Kutnick, Ota en Berdondini (2008). Elke minuut werd één leerling geobserveerd en een passende code toegewezen op elk van de drie domeinen: *Taakgericht gedrag* (1: ja, 2: nee rustig, 3: nee storend), *Setting* (1: individueel, 2: tweetal, 3: groepje of 4: klassikaal) en *Leerkrachtactiviteit* (1: Leerstofinstructie/opdrachten gericht op (o.a.) geobserveerde leerling,

2: Gedragsinstructie gericht op (o.a.) geobserveerde leerling, 3: Overgang tussen activiteiten gericht op (o.a.) geobserveerde leerling, 4: Leerkracht is gericht op andere leerling/tweetal/groepje, 5: overig). Na vier minuten waren alle vier de leerlingen geobserveerd en herhaalde de cyclus zich voor de duur van de gehele les. Er was voldoende overeenstemming tussen de scores van de onderzoeker en een getrainde student voor een in zijn geheel geobserveerde les: Cohens kappa's waren $\kappa = 0.88$ (taakgerichtheid), $\kappa = 0.79$ (setting), $\kappa = 0.83$ (leerkracht). Dus de betrouwbaarheid van het observatie-instrument bleek voldoende hoog.

6.3.1.4 Covariaten

Leeftijd, geslacht en sociaal-economische status (geïndiceerd door leerlinggewicht) van leerlingen werden meegenomen als controlevariabelen in de analyses. Sociaal-economische status was gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders of verzorgers. Van leerlingen met een hoge of gemiddelde sociaal-economische status heeft ten minste één ouder of verzorger minimaal twee jaar secundair onderwijs gevolgd. Van studenten met een lage sociaal-economische status hebben beide ouders of verzorgers minder dan twee jaar secundair onderwijs gevolgd. Daarnaast werd de afwijking van het klassengemiddelde op de taakgerichtheid-schaal van de SCOL toegevoegd als controlevariabele, wat een indicator is voor de relatieve ernst van het aandachtsprobleem van de leerling.

6.3.1.5 Data-analyse

Voor de analyse werd de afhankelijke variabele als een dichotome variabele beschouwd (wel of niet taakgericht). Daarom werd gebruik gemaakt van binomiale logistische multilevel analyses. De modellen behorend bij de eerste deelstudie omvatten drie niveaus: meetmomenten (niveau 1), leerlingen (niveau 2) en klassen (niveau 3). Het eerste model omvatte de variabele die de meetmomenten representeerde en de controlevariabelen. Vervolgens werd conditie toegevoegd aan het model. Tot slot werd het interactie-effect tussen conditie en meetmomenten getest. De modellen onder de tweede deelstudie bestonden uit vier niveaus: meetmomenten (niveau 1), vak: SfA of rekenen (niveau 2), leerlingen (niveau 3) en klassen (niveau 4). De opbouw van de modellen was hetzelfde als in deelstudie 1. De analyses in deelstudie 2 omvatten een extra controlevariabele ten opzichte van deelstudie 1, namelijk een variabele die aangaf of de leerlingen in groep 3 dan wel in groep 4 zaten.

6.3.2 Resultaten

In beide deelstudies was de gemiddelde duur van de waargenomen SfA-lessen (gemiddeld 77 minuten in deelstudie 1 en gemiddeld 73 minuten in deelstudie 2) korter dan de voorgeschreven 90 minuten. Er werd in de eerste deelstudie een verschil in setting gevonden tussen de SfA- en controleconditie: in de SfA condities werkten de leerlingen meer in tweetallen (14,2% SfA vs. 2,9% controle), controleleerlingen werkten vaker individueel (13,9% SfA vs. 31,7% controle). Leerlingen werkten 3,9% van de tijd in groepssetting in SfA-lessen en 4,2% van de tijd in groepssetting in de controlelessen. Leerlingen werkten voornamelijk in klassikale setting (68 % SfA vs. 61,1 % controle).

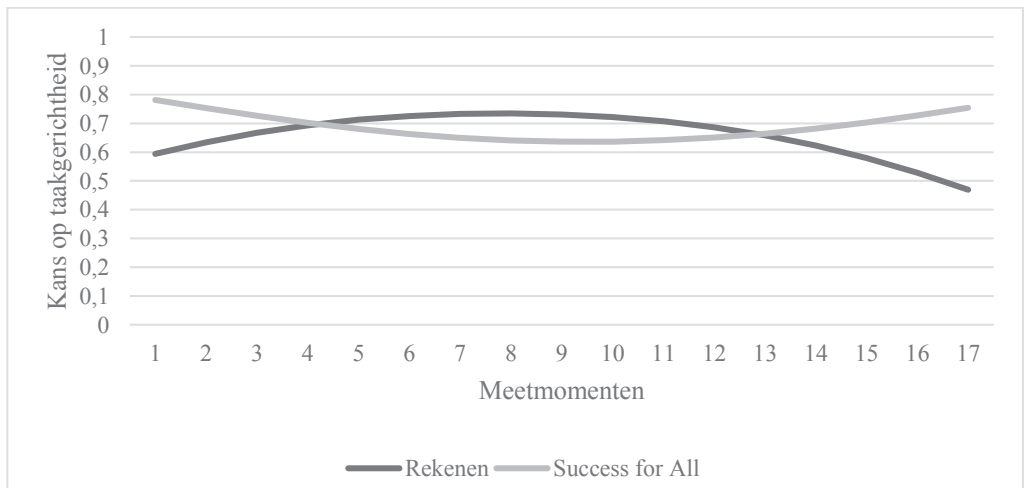
In de tweede deelstudie werd gevonden dat leerlingen relatief weinig in groepssetting werkten (3,5% SfA vs. 0,8%), behalve gedurende de

eerste 5 minuten van de SfA-les. Leerlingen werkten vaker in tweetalen dan in een groepssetting (6,7% SfA vs. 7,5% rekenles), maar leerlingen werkten voornamelijk in een individuele setting (28,1% SfA vs. 25,4% rekenles) of in klassikale setting (61,7% SfA vs. 66,3% rekenles).

In de eerste deelstudie werd geen significant hoofdeffect of interactie-effect van SfA gevonden. SfA-leerlingen waren in de eerste deelstudie 74% van de tijd taakgericht tegenover 68,1% in de controleconditie.

Dit op het oog relatief grote verschil tussen de SfA en controleconditie is mogelijk te verklaren doordat er in de SfA-conditie relatief meer meisjes dan jongens zaten. In beide condities nam de taakgerichtheid in de loop van de les enigszins af. In de tweede deelstudie bleken studenten ongeveer twee derde van de les taakgericht te zijn, zowel tijdens SfA-les als tijdens de rekenles. In deze studie werden significante interactie-effecten tussen SfA en tijd gevonden (zie figuur 6-2). Leerlingen leken meer taakgericht te zijn tijdens het begin en eind van de SfA-les, terwijl ze tijdens de rekenles meer taakgericht gedrag leken te vertonen in het midden van de les.

Figuur 6-2 Voorspelde kans op taakgericht gedrag gedurende één les (deelstudie 2)



6.3.3 Conclusie

Uit deze deelstudie is gebleken dat niet alle SfA-lessen de voorgeschreven 90 minuten duren. Daarnaast bleek ook dat er relatief gezien meer tijd besteed zou kunnen worden aan werken in tweetallen of kleine groepen in de SfA-lessen. Deze bevindingen wijzen op implementatieproblemen van de SfA-lessen. Al met al kan niet worden geconcludeerd dat SfA direct leidt tot een toename van taakgerichtheid van leerlingen met aandachtsproblemen. Desondanks hebben we in de tweede deelstudie verschillende patronen van taakgericht gedrag over de loop van de les waargenomen, wat suggereert dat specifieke lescomponenten of instructiestrategieën kunnen leiden tot meer betrokkenheid.

6.4 Sociale competentie

6.4.1 Methode

6.4.1.1 Onderzoeksopzet

Voor deze deelstudie werd er data verzameld in schooljaar 2016/2017 bij leerlingen uit groep 3 (cohort 2) van de deelnemende scholen. Op dit moment implementeerden de scholen voor het tweede schooljaar op rij SfA-lessen in groep 3. Data werd verzameld in oktober en in mei. In deze studie participeerden de zes SfA-scholen en vier controle-scholen.

6.4.1.2 Deelnemende leerlingen

In deze deelstudie participeerden de groep 3 leerlingen uit cohort 2 (zie voor een verdere beschrijving paragraaf 5.1.2). In totaal waren er 173 leerlingen in negen SfA-klassen en 166 leerlingen in 10 klassen in de controlegroep.

6.4.1.3 Instrumenten en procedure

Twee keer per jaar vulden de leerkrachten van de SfA-klassen en de controleklassen de Sociale Competentie Observatielijst (SCOL) in (Joosten, 2006). De SCOL bestaat uit 26 vragen ondergebracht in acht

categorieën: 1) Ervaringen delen, 2) Aardig doen, 3) Samenwerken en doen, 4) Een taak uitvoeren, 5) Jezelf presenteren, 6) Een keuze maken, 7) Opkomen voor jezelf en 8) Omgaan met ruzie.

6.4.1.4 Covariaten

Geslacht en sociaal-economische status (geïndiceerd door leerlinggewicht in de categorieën 0,0, 0,3 en 1,2) van leerlingen werden meegenomen als controlevariabelen in de analyses.

6.4.1.5 Data-analyse

Voorafgaand aan de analyses zijn ontbrekende data geïmputeerd (zie voor een overzicht van de percentages geïmputeerde waarden Appendix 7). Vervolgens zijn de verschillende condities leerlingen (SfA en controlegroep) zoveel mogelijk vergelijkbaar gemaakt op basis van de scores voorafgaand aan de start van SfA, de leerlingkenmerken, de cognitieve pretest-scores en op sociale competentie-pretest-scores. Dit is gedaan met behulp van propensity score weging. Zie verder paragraaf 5.14 voor de precieze details over de statistische modellering.

Voor de multilevel analyses hebben we het statistische programma MLwiN, versie 2.27 gebruikt (Rasbash, Browne, Healy, Cameron & Charlton, 2013). De klas vormde het tweede niveau en de leerling het eerste niveau. De weging van de condities in TWANG was niet perfect. De verschillen tussen de condities voorafgaand aan de start van SfA verkleinden, maar verdwenen niet volledig. Daarom hebben we ervoor gekozen om naast de propensity score gewichten ook de pretoetsen en leerlingkenmerken op te nemen in de getoetste modellen, zodat er een dubbel zo robuuste correctie was voor aanvangsverschillen. De analyses zijn uitgevoerd voor elk van de vijf geïmputeerde datasets. Vervolgens zijn de resultaten van deze vijf datasets gecombineerd door middel van de formules van Rubin en Schenker (1986). Onderstaand het getoetste model (voor toelichting zie paragraaf 5.1.7):

Sociale competentie cohort 2 eind groep 3 model:

$$\begin{aligned} \text{ZSCOLtotaal1617_post}_{ij} = & \text{cons} + \beta \text{ZSCOLtotaal1617_pre}_{ij} + \\ & \beta \text{ZSBG_B3_Fon_VS}_{ij} + \\ & \beta \text{ZSBG_B3_REC_VS}_{ij} + \\ & \beta \text{ZRVK_M2_VS}_{ij} + \\ & \beta \text{ZSBG_E2_FON_VS}_{ij} + \\ & \beta \text{ZSBG_E2_REC_VS}_{ij} + \\ & \beta \text{ZTVK_M2_VS}_{ij} + \beta \text{Leer-} \\ & \text{linggewicht_0,3}_{ij} + \beta \text{Leer-} \\ & \text{linggewicht_1,2}_{ij} + \beta \text{meisje}_{ij} + \\ & \beta \text{SfA}_{ij} + U_{0j} + R_{ij} \end{aligned}$$

6.4.2 Resultaten

Voor cohort 2 is in groep 3 gekeken naar het effect van SfA op de sociale competentie van leerlingen. Het getoetste model wees uit dat SfA geen significant effect heeft op de sociale competentie ($\beta = 0.21$; $SE = 0.20$; $p = 0.29$).

6.4.3 Conclusie

In deze deelstudie naar het effect van SfA op de sociale competentie van leerlingen gemeten met de SCOL zijn geen significante effecten gevonden. Dus kunnen we niet concluderen dat SfA een effect heeft, noch positief noch negatief, op de sociale competentie van leerlingen.

6.5 Pro- en antisociaal gedrag

SfA heeft naast het verbeteren van de cognitieve ontwikkeling van leerlingen als doel het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Elementen van het Nederlandse SfA-programma ter verbetering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen zijn o.a. samenwerkend leren en een beloningssysteem voor positief gedrag. In deze studie (Veldman, Hingstman, Doolaard, Snijders &

Bosker, nog niet gepubliceerd) is onderzocht of SfA leidt tot meer pro-sociaal gedrag (bijv. elkaar helpen) en minder antisociaal gedrag (bijv. minder ruzie maken) in groep 3, groep 4 en groep 5.

6.5.1 Methode

6.5.1.1 Onderzoeksopzet

Voor deze studie werd data verzameld in twee schooljaren (2016/2017 en 2017/2018). Er waren twee momenten van dataverzameling per schooljaar: in oktober en in mei. In schooljaar 2016/2017 werd er data verzameld bij leerlingen uit groep 3 (cohort 2) en groep 4 (cohort 1). Op dat moment hadden de SfA-leerlingen uit groep 3 één jaar SfA-les- sen gevolgd en de SfA-leerlingen uit groep 4 twee jaar. In schooljaar 2017/2018 werd er data verzameld bij leerlingen uit groep 5 (cohort 1). In dat schooljaar werden er drie groepen leerlingen onderscheiden: SfA-leerlingen die drie schooljaren SfA-les- sen gevolgd (SfA-condi- tie), leerlingen die in groep 3 en groep 4 SfA-les- sen hadden gevolgd, maar niet meer in groep 5 (SfA-deels conditie) en leerlingen die geen SfA-les- sen hadden gevolgd (controleconditie). Alle zes SfA-scholen en vier controlescholen participeerden in deze studie.

6.5.1.2 Deelnemende leerlingen

Voor dit onderzoek vulden leerlingen waarvoor actieve oudertoestem- ming was voor deelname aan het SfA-onderzoek een vragenlijst in. Op basis van de antwoorden van de leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld kwamen voor alle leerlingen uit de groepen 3 en groepen 4 in schooljaar 2016/2017 en alle leerlingen uit de groepen 5 in schooljaar 2017/2018 sociometrische scores beschikbaar. In totaal waren er in deze studie sociometrische scores beschikbaar van 327 groep 3 leer- lingen, 333 groep 4 leerlingen en 314 groep 5 leerlingen.

6.5.1.3 *Instrumenten en procedure*

De leerlingen vulden samen met een daarvoor getrainde testleider de vragenlijst in. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 15 minuten per leerling. Sociometrische scores voor prosociaal gedrag werden verkregen met behulp van de vragen: *‘wie zegt en doet er vaak aardige dingen?’* en *‘wie helpt andere kinderen?’*. Sociometrische scores voor antisociaal gedrag werden verkregen met behulp van de vragen: *‘wie zegt en doet er vaak gemene dingen?’* en *‘wie heeft er vaak ruzie?’*. Per vraag konden leerlingen zo veel, of zo weinig, klasgenoten nomineren als zij wilden. Het aantal gekregen nominaties werd gedeeld door het totaal aantal nominerende klasgenoten per vraag er vervolgens werden de scores van de twee vragen bij elkaar opgeteld. Dit resulteerde in een proportiescore voor prosociaal gedrag en een proportiescore voor antisociaal gedrag voor elke leerling. Gezien de variabelen gebaseerd waren op twee items, gebruikten we Spearman-Brown voor betrouwbaarheidsanalyse. Spearman-Brown coëfficiënten voor prosociaal gedrag (,84 - ,95) en antisociaal gedrag (,93 - ,94) waren goed voor alle meetmomenten.

6.5.1.4 *Covariaten*

Leeftijd, geslacht en sociaal-economische status werden meegenomen als controlevariabelen in de analyses voor deze studie. Sociaal-economische status was gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders of verzorgers. Van leerlingen met een hoge of gemiddelde sociaal-economische status heeft ten minste één ouder of verzorger minimaal twee jaar secundair onderwijs gevolgd. Van leerlingen met een lage sociaal-economische status hebben beide ouders of verzorgers minder dan twee jaar secundair onderwijs gevolgd.

6.5.1.5 Data-analyse

Multilevel analyses werden uitgevoerd per jaargroep. De twee afhankelijke variabelen (prosociaal gedrag en antisociaal gedrag) werden tegelijkertijd in een multivariaat model geanalyseerd. Om de multivariate en longitudinale data (twee meetmomenten) te representeren, bestonden de modellen uit drie niveaus: een niveau voor afhankelijke variabelen (niveau 1), een niveau voor meetmomenten (niveau 2), een niveau voor leerlingen (niveau 3) en niveau voor klassen (niveau 4). Allereerst werden variabelen die tijd representeren en een methodologische covariaat (aantal nomineerders per klas) toegevoegd aan het model. Vervolgens werden de controlevariabelen toegevoegd aan de modellen. Daarna werd conditie toegevoegd en werden interactie-effecten tussen tijd en conditie getest. Tot slot werd het interactie-effect tussen sociaal-economische status, tijd en conditie toegevoegd aan het model.

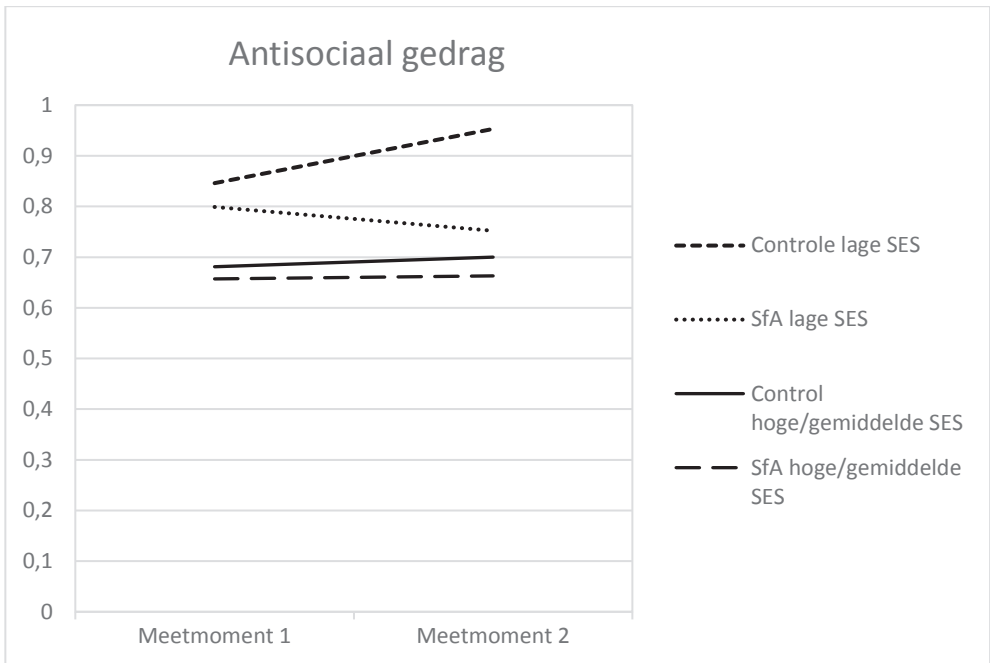
6.5.2 Resultaten

We vonden significante resultaten voor leeftijd en geslacht in alle klassen. In alle klassen vertoonden meisjes meer prosociaal gedrag en minder antisociaal gedrag vergeleken met jongens ($p < .001$ voor pro- en antisociaal gedrag in alle klassen). In groep 3 vertoonden oudere leerlingen meer antisociaal gedrag ($p = ,027$). In groep 4 ($p = ,017$) en in groep 5 ($p = ,009$) vertoonden oudere leerlingen minder prosociaal gedrag. In groep 4 vonden we significante resultaten van sociaal economische status: de leerlingen met een lagere sociaal-economische status vertoonden minder prosociaal gedrag ($p = ,006$) en meer antisociaal gedrag ($p = ,029$). In groep 5 vertoonden leerlingen met een lagere sociaal-economische status meer antisociaal gedrag ($p = ,002$).

Rekening houdend met de scores voor het eerste meetmoment, vonden we geen verschillen voor prosociaal gedrag of antisociaal gedrag tussen de condities op het tweede meetmoment. In groep 5 vonden we een significant verschil tussen de volledige SfA-conditie en de controleconditie voor prosociaal gedrag ($p = ,017$) op het eerste meetmoment. We vonden echter geen verschil over de tijd: geen verschil in prosociaal gedrag op het tweede meetmoment rekening houdend met de scores op het eerste meetmoment.

In groep 4 werd een significant interactie-effect tussen tijd, conditie en sociaal-economische status van leerlingen voor antisociaal gedrag gevonden. Zoals weergegeven in figuur 6-3, nam het antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de SfA-conditie af, terwijl het antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de controleconditie toenam. Antisociaal gedrag van leerlingen met een hoge/gemiddelde sociaal-economische status nam licht toe in de SfA-conditie evenals in de controleconditie (interactie-effect: $p = ,044$). Het interactie-effect was niet significant voor prosociaal gedrag ($p = ,11$) in groep 4. We vonden ook geen significante interactie-effecten tussen tijd, conditie en sociaal-economische status in groep 3 en groep 5.

Figuur 6-3 Interactie effect tussen tijd, conditie en sociaal-economische status voor antisociaal gedrag in groep 4



6.5.3 Conclusie

Rekening houdend met de gedragsscores van de leerlingen op het eerste meetmoment, vonden we geen significante effecten van het SfA-programma op het pro- en antisociaal gedrag van leerlingen. Op basis van de bevindingen van deze studie kan er niet worden geconcludeerd dat het SfA-programma leidt tot meer prosociaal gedrag en minder antisociaal gedrag van leerlingen. Desalniettemin vonden we een significant interactie-effect tussen tijd, conditie en sociaal-economische status van leerlingen voor antisociaal gedrag in groep 4. Antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de SfA-conditie nam af, terwijl antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de controleconditie toenam. Dit is

een bemoedigende bevinding wetende dat het SfA-programma in eerste instantie ontwikkeld is voor scholen met een populatie met een groot aantal leerlingen met een lage sociaal-economische status.

7. Conclusie



7 Conclusie

Het Success for All programma is een slimme effectieve mix van vele op zich beloftevolle componenten, waar differentiatie een belangrijk onderdeel van uit maakt. Uit eerdere en recente meta-analyses van studies naar de effecten van differentiatie is bekend dat brede programma's zoals Success for All in het algemeen de grootste positieve effecten laten zien op leerlingresultaten (Deunk, Smale-Jacobse, de Boer, Doolaard & Bosker, 2018). Vanwege deze resultaten én de problemen die Nederlandse basisscholen hebben met het inlopen van achterstanden van leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond is begonnen met het ontwikkelen van een Nederlandse versie van Success for All (SfA). In deze studie werd onderzoek gedaan naar de implementatie en de effecten van deze Nederlandse versie.

7.1 Implementatie van het Success for All programma

7 van de 11 componenten waaruit het Amerikaanse SfA-programma bestaat, zijn vertaald naar de Nederlandse context: 1) taal- en leesprogramma, 2) samenwerkend leren, 3) tutoring, 4) driemaandelijke toetsing, 5) ouderbetrokkenheid, 6) SfA-coördinator en 7) training en coaching. Met name componenten die betrekking hebben op problemen buiten de instructie om en componenten die betrekken hebben op continue verbetering werden niet ontwikkeld. Ook het hergroeperen is niet gerealiseerd. De belangrijkste reden hiervan was de trapsgewijze opbouw van het project, namelijk de ontwikkeling van het SfA-programma per jaargroep. Hierdoor was gedurende de projectperiode alleen een deel van het schoolteam betrokken bij het SfA-programma en werd de aanpak niet gedragen door het gehele team.

Over de implementatie van de componenten die wel ontwikkeld zijn kan gezegd worden dat alle deelnemende scholen gedurende de gehele

projectperiode gewerkt hebben met SfA in groep 3. In 2017/2018 waren er nog twee scholen die werkten met het programma in groep 4 t/m 6. De andere scholen zijn vanaf halverwege het schooljaar 2017/2018 gestopt met het aanbieden van SfA vanaf groep 4. In het oorspronkelijke plan was het de bedoeling om SfA in elke jaargroep één jaar te beproeven. Na één beproevingsjaar bleek echter dat het programma verder verbeterd moest worden. Er is daarom in elke jaargroep een extra schooljaar besteed aan het beproeven. In deze beproevingsfase werden de leerkrachten en SfA-coördinatoren nog regelmatig ondersteund en begeleid door medewerkers uit ons team en werden de benodigde aanpassingen gedaan aan het programma. Kijkend naar de implementatie van de belangrijkste kenmerken van Success for All-Nederland bleek dat het merendeel van de leerkrachten de belangrijkste SfA-leselementen in hun klas implementeerden. Uit observaties gericht op het samenwerkend leren is gebleken dat er grote verschillen bestonden in de toepassing van samenwerkend in Success for All lessen. Er waren ook grote verschillen tussen de scholen als het gaat om de implementatie van tutoring en de ouderbetrokkenheidsmodule. Op het merendeel van de scholen is het bovendien niet gelukt om de SfA-coördinator 4 uur per week echt vrij te roosteren om de taken als SfA-coördinator te kunnen vervullen. Opvallend was dat de coördinatoren weinig tot geen tijd besteedden aan klassenbezoeken en coaching. De SfA-trainingen en intervisiebijeenkomsten werden naar tevredenheid bezocht, maar de leerkrachtersvaringen waren erg wisselend.

In dit rapport werden onder andere de volgende bevorderende factoren voor de implementatie onderscheiden: de vele SfA-handleidingen en lesmaterialen boden de leerkrachten voldoende handvatten om het merendeel van de belangrijkste SfA-leselementen uit te kunnen voeren. Sommige leerkrachten gaven veel expliciete instructie in samenwerkgedrag. Zij waren enthousiast en zien samenwerkend leren als een

middel ter verbetering van leerlinggedrag en leerlingprestaties. Daarnaast zien SfA-scholen de meerwaarde van tutoring en zetten ze allemaal tutoring in voor de zwakke lezers. Het ouderbetrokkenheidsprogramma werd op een aantal scholen succesvol geïmplementeerd, waardoor bijvoorbeeld geslaagde ouderactiviteiten konden worden georganiseerd. Maar er zijn ook factoren die de implementatie van het programma belemmeren: doordat SfA niet schoolbreed was ingevoerd was hergroeperen op niveau niet mogelijk. Als gevolg hiervan waren de scholen niet tevreden over de geboden differentiatie binnen de klassen. Het niet schoolbreed invoeren van SfA zorgde op een aantal scholen ook voor het niet slagen van de ouderbetrokkenheidsmodule. De invoering van samenwerkend leren werd belemmerd doordat sommige leerkrachten vonden dat samenwerkend leren leidde tot onrust en ruis in de klas en ze ervoeren minder autonomie. Dit leidde tot grote verschillen in de implementatie van samenwerkend leren tijdens SfA-lessen. Daarnaast was er vaak onvoldoende tijd en/of personeel beschikbaar om tutoring uit te voeren zoals bedoeld en had ook de SfA-coördinator en de SfA-schoolbegeleider vaak te weinig tijd om zijn of haar taak goed uit te kunnen voeren.

Heeft Success for All invloed gehad op de mate van differentiëren van de leerkracht en de mate waarin leerling gedifferentieerd onderwijs ontvangen? Hierboven komt al naar voren dat leerkrachten niet tevreden waren over de mate van differentiatie binnen het SfA-programma. Daarom zijn er zowel binnen *Reading Roots* als binnen *Reading Wings* alternatieven bedacht om tegemoet te komen aan de vraag vanuit de scholen. Binnen *Reading Roots* zijn de materialen goed ontvangen. Binnen *Reading Wings* was dit niet het geval en mede daardoor zijn 4 van de 7 *Reading Wings* klassen gestopt met het geven van de Success for All lessen. Desalniettemin vonden wij eerste aanwijzingen dat de differentiatie binnen SfA niet verschilt van differentiatie op controle-scholen. Op leerlingniveau geldt dat de leerlingen samenwerkten in

heterogene teams (binnen de jaargroep). Daarnaast werd op alle scholen tutoring gegeven aan leerlingen die achterbleven in hun taalprestaties. Vanwege onvoldoende tijd/personeel is het echter niet op alle scholen gelukt om de implementatie van de tutoring optimaal te laten verlopen.

7.2 Effecten van het Success for All programma

Er is onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van taalvaardigheden en rekenvaardigheden bij leerlingen verdeeld over 60 klassen van 10 scholen. Ongeveer de helft van deze leerlingen had SfA-lessen genoten, de andere helft volgde hun reguliere lessen op controlescholen. Positieve resultaten traden in 2 van de 3 cohorten op bij technisch lezen: de leerlingen die SfA-lessen hadden gevolgd behaalden vaker aan het einde van jaargroep drie het geëigende AVI-niveau voor technisch lezen dan de leerlingen van de controlescholen: 75 om 60 procent. In jaargroep 4 en 5 trad een dergelijk effect niet op bij technisch lezen. Voor begrijpend lezen werden geen resultaatverschillen tussen de twee onderscheiden groepen leerlingen waargenomen. Ook voor rekenen werden geen verschillen gevonden tussen de leerlingen van de Success for All scholen en de leerlingen van de reguliere scholen. Er werden slechts enkele verschillen gevonden tussen lage, gemiddelde en hoogpresterende kinderen, maar hier waren geen duidelijke patronen in te ontdekken.

Success for All heeft naast het verbeteren van de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, dat wil zeggen het verbeteren van de taal- en leesprestaties van leerlingen, als doel het verbeteren van de sociale /gedragsontwikkeling van leerlingen. Elementen van het Nederlandse SfA-programma ter verbetering van de sociale /gedragsontwikkeling van leerlingen zijn o.a. samenwerkend leren en een beloningssysteem voor positief gedrag. In dit rapport worden vijf studies beschreven

naar de effecten van Success for All op de sociale /gedragsontwikkeling van leerlingen, namelijk het effect van Success for All op 1) de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen tijdens het samenwerken, 2) samenwerkgedrag, 3) taakgerichtheid van leerlingen met aandachtsproblemen, 4) sociale competentie en 5) pro- en antisociaal gedrag van leerlingen.

Voor twee studies hebben groep 3 leerlingen van zowel SfA-scholen als controlescholen in groepjes van vier leerlingen een samenwerктаak uitgevoerd, buiten de les zonder begeleiding van de leerkracht, om te onderzoeken in hoeverre samenwerkend leren in SfA-lessen leidde tot verbetering van de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen tijdens samenwerken (onderzocht in cohort 1) en tot verbeterd samenwerkgedrag (onderzocht in cohort 1 en cohort 3). SfA-leerlingen lieten een hoger niveau van mondelinge taalvaardigheid zien dan de controleleerlingen tijdens de uitgevoerde samenwerктаak. De SfA-leerlingen lieten ook meer positief samenwerkgedrag zien en minder negatief samenwerkgedrag dan de leerlingen uit de controlegroep. Daarnaast werd gevonden dat positief samenwerkgedrag toeneemt en negatief samenwerkgedrag afneemt naarmate de taak vordert. Uit de studie bleek ook dat in de SfA-conditie het negatieve samenwerkgedrag pas tegen het einde van taak een grotere toename doormaakte, terwijl in de controlegroepjes het negatieve groepsgedrag gedurende de gehele taak toenam.

In een derde studie werd het effect van SfA op taakgerichtheid van leerlingen met aandachtsproblemen uit groep 3 en groep 4 (uit cohort 2 en cohort 3) onderzocht. Op basis van de onderzoeksresultaten kon niet worden geconcludeerd dat Success for All leidde tot een toename van taakgerichtheid van leerlingen met aandachtsproblemen. Desondanks werden verschillende patronen van taakgericht gedrag over de

loop van de les waargenomen wanneer taakgericht gedrag van leerlingen in SfA-taallessen vergeleken werd met taakgericht gedrag van leerlingen in rekenlessen, wat suggereert dat specifieke lescomponenten of instructiestrategieën kunnen leiden tot een grotere taakgerichtheid van leerlingen.

In de vierde studie werd het effect van Success for All op de sociale competentie van leerlingen uit groep 3 (cohort 2), gemeten middels de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL), onderzocht. Er werden geen significante effecten gevonden. Dus op basis van deze studie kan niet geconcludeerd worden dat Success for All een effect, noch positief noch negatief, heeft op de sociale competentie van groep 3 leerlingen.

In de vijfde studie is onderzocht of Success for All leidt tot meer pro-sociaal gedrag (bijv. elkaar helpen) en minder antisociaal gedrag (bijv. ruzie maken) in groep 3, groep 4 en groep 5 (cohort 1 en cohort 2). Rekening houdend met de gedragsscores van de leerlingen op het eerste meetmoment, vonden we geen significante effecten van het SfA-programma op het pro- en antisociaal gedrag van leerlingen. Op basis van de bevindingen van deze studie kan er niet worden geconcludeerd dat het SfA-programma leidt tot meer prosociaal gedrag en minder antisociaal gedrag van leerlingen. Desalniettemin werd een significant interactie-effect tussen tijd, conditie en sociaal-economische status van leerlingen voor antisociaal gedrag in groep 4 gevonden: antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de SfA-conditie nam af, terwijl antisociaal gedrag van leerlingen met een lage sociaal-economische status in de controleconditie toenam. Dit is een bemoedigende bevinding wetende dat het Success for All programma in eerste instantie ontwikkeld is voor scholen met een populatie met een groot aantal leerlingen met een lage sociaal-economische status.

8. Discussie



8 Discussie

8.1 *Reflectie op de bevindingen*

Uit de samenvattende bevindingen beschreven in het voorgaande hoofdstuk, blijkt dat er nog een hoop te verbeteren is als het gaat om de implementatie van Success for All op de deelnemende Nederlandse scholen. Dit probleem speelt niet alleen niet in Nederland, ook in Amerika is gebleken dat de implementatie van het volledige SfA-programma niet eenvoudig is omdat het een veelomvattend programma is (Van Kuijk et al., nog niet gepubliceerd). Hierin schuilt echter ook de kracht van Success for All, omdat juist de combinatie van componenten ervoor kan zorgen dat de kansen van leerlingen worden vergroot (Cooper, Slavin & Madden, 1998).

Een betere implementatie van de programmacomponenten lijkt van belang om de leerlingprestaties verder te kunnen verbeteren. Hiervoor lijkt het allereerst van belang dat er schoolbrede consensus is over de invoering van het programma. De trapsgewijze opbouw die wij de afgelopen jaren hebben gehanteerd, is hiervoor niet ideaal. Het is beter dat in ieder geval 75% van het schoolteam achter het programma staat voor er gestart wordt (Quint et al., 2015).

Op de nog deelnemende Nederlandse scholen wordt inmiddels in de groepen 3 t/m 7 met het SfA-programma gewerkt, dit zijn voldoende groepen om vanaf het schooljaar 2019/2020 te starten met de component hergroeperen naar niveau. Het hergroeperen is een belangrijke component om de differentiatie verder te verbeteren. Door leerlingen op niveau her te groeperen is er meer tijd voor instructie en het actief bezig zijn met taal (in plaats van zelfstandig en stil werken; Slavin & Madden, 2012). Om goed te kunnen hergroeperen is het ook van belang dat er beter toetsmateriaal wordt ontwikkeld om leerlingen elke 3 maanden opnieuw in te kunnen delen in niveaugroepen.

Een andere differentiatiecomponent is tutoring. Om tutoring zo in te zetten zoals het bedoeld is, is het vooral belangrijk dat er structureel extra personeel beschikbaar is. Daarnaast zijn er in Amerika inmiddels tutorprogramma's beschikbaar die door computers ondersteund worden (bijvoorbeeld *Tutoring with Alphie* en *The Lightning Squad*; Mad-den & Slavin, 2017). Deze programma's nemen een tutor een deel van het werk uit handen waardoor meer kinderen tegelijkertijd aan tutor-sessies deel kunnen nemen. In Nederland is wel een start gemaakt met een soortgelijk programma, maar het is (nog) niet gelukt om dit pro-gramma volledig door te ontwikkelen. In de toekomst hopen we een dergelijk programma wel in te kunnen zetten om het voor scholen makkelijker te maken tutoring zo in te zetten zoals het is bedoeld.

Tot slot is ook het samenwerken in heterogene teams een differentia-tiecomponent van SfA. Gezien de grote verschillen in de implementa-tie van samenwerkend leren is er op dit punt vooral meer aandacht no-dig voor leerkrachtprofessionalisering, zoals training, begeleiding en ondersteuning in de klas (Veldman, Van Kuijk, Doolaard & Bosker, 2020). Om samenwerkend leren goed te kunnen implementeren is het van belang dat de leerkracht over voldoende kennis en vaardigheden beschikt. Hiervoor zouden leerkrachten beter getraind moeten worden door de SfA-schoolbegeleiders, maar er is hierin ook een belangrijke taak voor de SfA-coördinator op de school zelf weggelegd. De SfA-coördinator zou voldoende tijd beschikbaar moeten krijgen (gedurende de lesgebonden uren) om leerkrachten te kunnen coachen en klassen-bezoeken te kunnen doen. Dit betekent dat de taken van de SfA-coör-dinators niet kunnen worden weggezet in taakuren, maar dat de coör-dinator hiervoor uitgeroosterd zal moeten worden.

Een laatste belangrijke component van Success for All is de ouderbe-trokkenheidsmodule. Voor een betere implementatie van deze module lijkt het ook van belang dat het SfA-programma schoolbreed gedragen

wordt en dat de SfA-coördinator voldoende tijd heeft om deze module onder de aandacht te brengen binnen het team.

Inmiddels is er dankzij een subsidie van de gemeente Groningen een nieuwe projectperiode gestart op de nog deelnemende scholen. Gedurende deze projectperiode zal ingezet worden op het verbeteren van de implementatie en het verder ontwikkelen van de materialen. Aan het eind van de nieuwe projectperiode verwachten we dat er een SfA-programma is voor groep 3 tot en met groep 8 waar zowel scholen binnen alsook buiten Groningen mee kunnen werken. Bovendien verwachten we dat de implementatieverbeteringen zullen leiden tot het doormaken van een extra taal-/leesontwikkeling bij alle leerlingen die het SfA-programma doorlopen.

8.2 *Aanbevelingen voor vervolg*

Tot slot van dit rapport komen we met een viertal aanbevelingen, die we overigens deels al ter hand hebben genomen.

In de eerste plaats zal er vervolg-onderzoek naar de effecten van het SfA-programma moeten plaats vinden, zodat we kunnen nagaan of er na verloop van tijd (en na een verbetering van de implementatie van het SfA-programma) alsnog de gewenste effecten optreden bij technisch én begrijpend lezen.

Daarnaast zal in plaats van trapsgewijze invoering van het programma (elk nieuw schooljaar één nieuwe jaargroep), schoolbrede invoering van het programma met 80% consensus vóór invoering plaats moeten vinden. Dan wordt het meer een onderneming van het hele schoolteam in plaats van van enkele enthousiaste leerkrachten. Vanaf het schooljaar 2020/2021 hebben we een school in Groningen bereid gevonden om het Success for All programma schoolbreed te gaan invoeren. Vanaf het schooljaar 2019/2020 gaan zij ter voorbereiding aan de slag met samenwerkend leren.

In de derde plaats is er meer aandacht voor leerkrachtprofessionalisering nodig: meer uitgewerkte trainingen voor leerkrachten en coördinatoren en intensievere schoolbegeleiding (o.a. meer coaching in de klas) om de implementatie van het Success for All programma te kunnen verbeteren.

En afsluitend merken we op dat de volledige invoering van een programma als Success for All niet eenvoudig is, en dat het daarom wellicht raadzaam is dat scholen voorafgaand aan de implementatie van het SfA-programma als geheel eerst wat ervaring opdoen met een aantal componenten – bijvoorbeeld samenwerkend leren of tutoring. Vanaf het schooljaar 2019/2020 is er dankzij een NRO-subsidie een academische werkplaats in Groningen gestart waarbinnen op deze manier gewerkt gaat worden. Scholen gaan binnen deze werkplaats aan de slag met één of meerdere componenten uit het SfA-programma om zo te onderzoeken of dit bij leerlingen uit achterstandssituaties tot meer succes én succesbeleving leidt.

9. Referenties



9 Referenties

- Armoedemonitor Groningen (2015). Armoedemonitor gemeente Groningen. Opgevraagd via URL: <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2018/39/armoedemonitor-gemeente-groningen-2015>
- Baines, E., Rubie- Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year- long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117.
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: a practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 57, 289-300.
- Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006). The effect of a new approach to group work on pupil-pupil and teacher-pupil interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 750-765.
- Boonstra, K. (2019). *Instructiekwaliteit van leerkrachten die werken met Success for All-in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het verschil van instructiekwaliteit bij leerkrachten die beginnen met het programma Success for All en de instructiekwaliteit van deze leerkrachten als zij al twee jaar werken met het programma Success for all*. Scriptie voor de master Onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Borghans, L., Diris, R., & Schils, T. (2018). Sociale ongelijkheid in het onderwijs is hardnekkig. *ESB*, 103(4768), 540-543.
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All. *American Educational Research Journal*, 44(3), 701-731.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.

- Bosker, R.J. (2002). Elke leerling telt. In Onderwijsraad *Over leerling-gewichten en schoolgewichten*. Den Haag: Onderwijsraad. (pp. B.2-5 – B.2-29)
- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. (oratie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bosker, R. J., & Doolaard, S. (2009). De pedagogische kwaliteit van differentiatie in het onderwijs. In A. Minnaert, H. Iutje Spelberg & H. Amsing (Eds.) *Het pedagogisch quotiënt. Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie* (pp. 151-168). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bouwhuis, D. (2018). *Gesprekken in de steigers. De kwaliteit van gesprekken tussen kinderen in de Success-for-All-klas verhogen*. Scriptie voor de master Talentontwikkeling & Diversiteit, Hanzehogeschool Groningen.
- Burgette, L., Griffin, B. A., & McCaffrey, D. (2017). Propensity scores for multiple treatments: A tutorial for the mnps function in the twang package. Rand Corporation.
- CBS (2018). Staat van de armoede gemeente Groningen. Opgevraagd via URL:
<https://os-groningen.nl/wp-content/uploads/2018/10/staat-van-armoede-3.0.pdf>
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C., & Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141-156.
- Cooper, R., Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1998). Success for All: Improving the quality of implementation of whole-school change through the use of a national reform network. *Education and Urban Society*, 30(3), 385-408.
- COTAN (2007) Taaltoets alle kinderen; Geraadpleegd van
<https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/13480/taaltoets-alle-kinderen/>

- COTAN (2008) AVI-toets; Geraadpleegd van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14564/avi-toets/>
- COTAN (2011) Rekenen voor kleuters; Geraadpleegd van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14644/rekenen-voor-kleuters/>
- COTAN (2011) Screeningsinstrument beginnende geletterdheid; Geraadpleegd van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14610/screeningsinstrument-beginnende-geletterdheid-groep-2-en-2/>
- COTAN (2011) Taal voor Kleuters; Geraadpleegd van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14597/taal-voor-kleuters/>
- COTAN (2015) Begrijpend lezen; Geraadpleegd van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14572/begrijpend-lezen-groep-3-tm-6--papieren-versie-/>
- COTAN (2015) Rekenen-Wiskunde; Geraadpleegd van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14570/rekenen-wiskunde-groep-3-tm-8--papieren-versie-/>
- De Jong, C. (2018). *Success for All toetsen en de gerelateerde Cito-toetsen. De relatie tussen de periodetoetsen van Success for All en de Cito-toetsen begrijpend lezen en woordenschat*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- De Koning, P. (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: Muusses.
- De Roos, F. (2018). *De ontwikkeling van samenwerkend leren binnen het programma Success for All. De verandering van de samenwerkingsdialoog tussen groep 3 en groep 5 op Success for All scholen*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.

- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Enting, D. (2018). *Success for All Nederland. De relatie tussen periodetoetsen van het Success for All programma en gestandaardiseerde toetsen*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- Griffin, B. A., Ridgeway, G., Morral, A. R., Burgette, L. F., Martin, C., Almirall, D., Ramchand, R., Jaycox, L. H., & McCaffrey, D. F. (2014). *Toolkit for Weighting and Analysis of Nonequivalent Groups (TWANG)*. Website. Santa Monica, CA: RAND Corporation. <https://cran.r-project.org/web/packages/twang/vignettes/mnps.pdf>
- Guldemon, H., & Bosker, R. J. (2006). *Onderwijsachterstanden en ontwikkelingen in leerlingprestaties*. Groningen: GION.
- Guldemon, H., & Bosker, R. J. (2009). School effects on students' progress – a dynamic perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (2), 255-268.
- Haas, D. (2017). *Samenwerkend leren binnen Success for All*. Scriptie voor de master Educational Needs, Windesheim.
- Hingstman, M., Veldman M. A., Mullender-Wijnsma, M. J., Doolaard, S., Bosker, R. J. (ingediend, nog niet gepubliceerd). *Behavioral engagement of students with attention difficulties in Success for All lessons*.

- Howe, C., Tolmie, A., Thurston, A., Topping, K., Christie, D., Livingston, K., ... & Donaldson, C. (2007). Group work in elementary science: Towards organisational principles for supporting pupil learning. *Learning and Instruction*, 17(5), 549-563.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jacobsz, E. (2019). Een onderzoek naar het pedagogisch didactisch handelen van leerkrachten die lesgeven met het Success for All-programma. Scriptie voor de master Onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Joosten, F. (2006). *Verantwoording van de Sociale Competentie Observatielijst (SCOL)*. Rotterdam: CED-groep.
- Kutnick, P., Ota, C., & Berdondini, L. (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity. *Learning and Instruction*, 18(1), 83-95.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2017). Evaluations of technology-assisted small-group tutoring for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(4), 327-334.
- Miedema, D. (2017). *Onderwijskwaliteit en effectieve strategieën voor begrijpend lezen binnen Success for All*. Scriptie voor de master onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Mulder, L., Roeleveld, J., van Veen, I., & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002. Ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm.
- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pillinger, R. (2011). *Weighting in MLwiN*. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.

- Polderman, T. J. C., Boomsma, D. I., Bartels, M., Verhulst, F. C., & Huizink, A. C. (2010). A systematic review of prospective studies on attention problems and academic achievement. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 122(4), 271-284.
- Quint, J., Zhu, P., Balu, R., Rappaport, S., & DeLaurentis, M. (2015). *Scaling up the Success for All model of school reform. Final report from the investing in innovation (i3) evaluation*. New York, NY: MDRC.
- Rasbash, J., Browne, W. J., Healy, M., Cameron, B. & Charlton, C. (2013). *MLwiN Version 2.27*. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Reezigt, G. J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. (dissertatie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Reezigt, G. J. (1999). Differentiatie in het onderwijs. In H.P.J.M. Dekkers (Red.) *Omgaan met verschillen*. Onderwijskundig Lexicon, Editie III (pp. 11-23). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Ridgeway, G., McCaffrey, D., Morral, A., Burgette, L., & Griffin, B. A. (2015). Toolkit for weighting and analysis of nonequivalent groups: A tutorial for the twang package. Rand Corporation. Website: <https://www.rand.org/statistics/twang/tutorials.html#r-tutorials>
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs; historische ontwikkeling en actuele situatie*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rubin, D. B. and Schenker, N. (1986). Multiple imputation for interval estimation from simple random samples with ignorable nonresponse. *Journal of the American Statistical Association*, 81, 366–374.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2012). *Success for All: Summary of Research on Achievement Outcomes (revised)*. Baltimore:

- Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Chambers, B., & Haxby, B. (2009). *Two million children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2011). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed.). London: Sage.
- Snow, R. E. (1989). Aptitude, instruction, and individual development. *International Journal of Educational Research*, 13, 869-881
- Tracey, L., Chambers, B., Slavin, R. E., Hanley, P., & Cheung, A. (2014). Success for All in England: Results from the third year of a national evaluation. *Sage Open*, 4(3), 1-10.
- Van Batenburg, T., & Van der Werf, M. (2004). *NSCCT. Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test voor groep 4, 6 en 8 van het basisonderwijs. Verantwoording, normering en hand-leiding*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research*, 49(2), 127-152.
- Van Huizen, T. (2018). The evolution of achievement gaps from early childhood to adolescence in the Netherlands. *Roots and Development of Achievement Gaps*, 50.
- Van Kuijk, M. F., Mullender, M. J., & Bosker, R. J. (ingediend, nog niet gepubliceerd). *A systematic review on the implementation of whole school reform Success for All*.
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R.J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative

- learning effects on group work of children in grade 1 in primary education. *Learning and Instruction*, 67, [101308].
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2019). Enhancing young students' high-level talk by using cooperative learning within Success for All lessons. *Pedagogische Studiën*, 96(2), 82-97.
- Veldman, M. A., Hingstman, M., Doolaard, S., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (ingediend, nog niet gepubliceerd). *Promoting students' social behavior in primary education through Success for All lessons*.
- Veldman, M.A., Van Kuijk, M.F., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2020). The proof of the pudding is in the eating? Differences in teachers' attitudes and beliefs about cooperative learning. *Teachers and Teaching*, 26(1), 103-117.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2006). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen (TAK)*. Arnhem: Cito.
- Zondag, M. (2018). *Samenwerkend leren binnen het programma 'Success for All' Onderzoek naar de verschillen in samenwerkend leren tussen leerlingen in groep 3 die werken met het Success for All programma en leerlingen in groep 3 die niet met Success for All werken*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.

10. Apendices



10 Appendices

Appendix 1: Lijst met output

Wetenschappelijke artikelen

Akkermans, M., Kassenberg, A., Doolaard, S., Doornenbal, J., & Bosker, R. J (resubmitted).

As the twig is bent, so is the tree inclined? Children and parents interacting with school distributed literacy assignments.

Akkermans, M., Bosker, R. J., Doornenbal, J., Doolaard, S., & Kassenberg, A., (submitted).

Parental involvement in reading. Spontaneous and school-initiated parental home-based literacy involvement in the first, second, and third grade.

Hingstman, M., Veldman M.A., Mullender-Wijnsma, M.J., Doolaard, S., Bosker, R.J. (submitted). *Behaviorial engagement of students with attention difficulties in Success for All lessons.*

Van Kuijk, M. F., Mullender, M. J., & Bosker, R. J. (submitted). *A systematic review on the implementation of whole school reform Success for All.*

Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R.J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in grade 1 in primary education. *Learning and Instruction*, 67, [101308].

Veldman, M. A., Doolaard, S., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2019). Enhancing young students' high-level talk by using cooperative learning within Success for All lessons. *Pedagogische Studiën*, 96(2), 82-97.

Veldman, M. A., Hingstman, M., Doolaard, S., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (submitted). *Promoting students' social behavior in primary education through Success for All lessons.*

Veldman, M.A., Van Kuijk, M.F., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2020). The proof of the pudding is in the eating? Differences in teachers' attitudes and beliefs about cooperative learning. *Teachers and Teaching*, 26(1), 103-117.

Congresbijdragen

Akkermans, M. (2018). *Mom, shall I read to you? parental involvement in reading in the first, second, or third grade*. Poster gepresenteerd tijdens Hanze Research Day 2018, Groningen, Netherlands.

Success for All onderzoeksteam (2017). *1 jaar Success for All in Nederland*. Symposium gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen (ORD), Antwerpen, België.

Success for All onderzoeksteam (2018). *Success for All belicht vanuit verschillende oogpunten*. Symposium gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen (ORD) in Nijmegen.

Success for All onderzoeksteam (2018). *The implementation of Success for All in the Netherlands, highlighted from different perspectives*. Symposium gepresenteerd tijdens Earli SIGs 18 and 23 joint conference, Groningen.

Success for All onderzoeksteam (2019). *Vormgeving en effecten van een integrale aanpak van ongelijke kansen – hoe succesvol is Success for All?* Symposium gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen (ORD), Heerlen.

Van Kuijk, M., Akkermans, M., & Stougie, L. (2015). *De vertaling en implementatie van een evidence-based interventie Success for All voor de Nederlandse situatie*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen (ORD), Leiden.

Veldman, M.A., Doolaard, S., Bosker, R.J. & Snijders, T.A.B. (2017). *The effect of cooperative learning on group work in primary*

education. Poster gepresenteerd tijdens de Earli, Tampere, Finland.

Veldman, M.A., Doolaard, S., Bosker, R.J. & Snijders, T.A.B. (2017). *The effect of cooperative learning on group work in primary education*. Poster gepresenteerd op de Earli in Tampere, Finland.

Veldman, M.A., Doolaard, S., Bosker, R.J. & Snijders, T.A.B. (2017). *The effect of Success for All on students' pro- and antisocial behavior in primary education*. Paper gepresenteerd tijdens de Earli, Aken, Duitsland.

Stageopdrachten

Grunewald, K. (2017). *Een adviesrapport over manieren waarop de implementatie van coöperatief leren in groep 3 en 4 verbeterd kan worden binnen Sfa*. Stageopdracht in het kader van stage voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

Hidding, C. (2018). *Portfolio Getting Along Together (GAT). Analyse hoe GAT passend gemaakt kan worden voor de Nederlandse onderwijscontext*. Stageopdracht in het kader van stage voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

Derks, D. (2017). *Effectieve aspecten van digitale taaltutorinterventies bij beginnende geletterdheid*. Stageopdracht in het kader van stage voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

Masterscripties

Baas, C. (2018). *Taakgerichtheid van leerlingen in Success for All. In verschillende settingen en bij verschillende activiteiten van de leerkracht*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

- Bloemert, E. (2017). *Het effect van Success for All op ouderbetrokkenheid*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Boonstra, K. (2019). *Instructiekwaliteit van leerkrachten die werken met Success for All-in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het verschil van instructiekwaliteit bij leerkrachten die beginnen met het programma Success for All en de instructiekwaliteit van deze leerkrachten als zij al twee jaar werken met het programma Success for all*. Scriptie voor de master Onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Bouwhuis, D. (2018). *Gesprekken in de steigers. De kwaliteit van gesprekken tussen kinderen in de Success-for-All-klas verhogen*. Scriptie voor de master Talentontwikkeling & Diversiteit, Hanzehogeschool Groningen.
- Haas, D. (2017). *Samenwerkend leren binnen Success for All*. Scriptie voor de master Educational Needs, Windesheim.
- Jacobsz, E. (2019). *Een onderzoek naar het pedagogisch didactisch handelen van leerkrachten die lesgeven met het Success for All-programma*. Scriptie voor de master Onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Jansen-Stam, M. (2016). *Representatie van de karakteristieken van een effectieve instructie gericht op beginnend lezen in groep 3 binnen Success for All scholen*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Jonkman, M.K. (2015). *Mondelinge vaardigheid en samenwerkend leren. Een onderzoek naar de invloed van ervaring en attitude op het gebruik van werkvormen om mondelinge vaardigheid en samenwerkend leren te stimuleren*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

- Kollen, S. (2015). *De relatie tussen de peer status in de klas en de bijdragen van leerlingen en de mate van betrokkenheid bij het samenwerkend leren*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Koning, M.H.M. (2016). *Goed gelezen! Een analyse van het beloningssysteem van Success for All in relatie tot effectieve feedback*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Miedema, D. (2017). *Onderwijskwaliteit en effectieve strategieën voor begrijpend lezen binnen Success for All*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Piek, S. (2017). *De invloed van kwaliteit van tutoring bij Success for All op leesprestaties van zwakke lezers*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Roffel, R.J. (2018). *Een kwalitatief onderzoek naar de mogelijkheden voor tutoring op de Nederlandse basisschool*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Stougie, L. (2015). *Success for All parents? Een onderzoek naar ouderbetrokkenheid en thuislezen gemeten in de Success for All-pilot*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Veldman, M. (2015). *Feedback als essentieel onderdeel van tutoring*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Visschedijk, J. (2015). *De interactie tussen leerlingen in groep 3. Een onderzoek naar het verloop van de interactie en het soort interactie tijdens de samenwerking*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Visser, J.N. (2018). *Een onderzoek naar de thuislees-activiteiten van ouders, de thuistaal en de thuisbetrokkenheidsmodule binnen Success for All Nederland*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

Zwakenberg, M. (2016). *Success for All en interactie. Een vergelijking van het gebruik van interactie tussen leerkrachten die werken met een combinatie van Success for All en Veilig Leren Lezen en leerkrachten die enkel werken met Veilig Leren Lezen*. Scriptie voor de master Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

Bachelorscripties

- Bergen, I. (2018). *De relatie tussen thuistaal en woordenschat. Het verschil tussen NT1- en NT2-kinderen en het verloop van de woordenschatcores in één jaar tijd en de relatie tussen geslacht en woordenschat*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Cohen, L.C. (2018). *De invloed van sociale competentie op begrijpend lezen. De relatie tussen sociale competentie en begrijpend lezen en de invloed van Success for All op deze interactie*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde.
- De Jong, C. (2018). *De relatie tussen de periodetoetsen van Success for All en de Citotoetsen Begrijpend lezen en Woordenschat*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- De Jong, C. (2018). *Success for All toetsen en de gerelateerde Citotoetsen. De relatie tussen de periodetoetsen van Success for All en de Citotoetsen begrijpend lezen en woordenschat*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.

- De Roos, F. (2018). *De ontwikkeling van samenwerkend leren binnen het programma Success for All. De verandering van de samenwerkingsdialoog tussen groep 3 en groep 5 op Success for All scholen*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- Den Braven, S. (2019). *Zorgt het programma Success for All voor een grotere mate van sociale competentie bij leerlingen? Een vergelijkend onderzoek tussen de SCOL-scores van leerlingen van Groningse basisscholen waarbij wel of niet gewerkt werd met het Success for All programma*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- Enting, D. (2018). *Success for All Nederland. De relatie tussen periodoetsen van het Success for All programma en gestandaardiseerde toetsen*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- Hertgers, J. (2018). *In hoeverre wordt de handleiding van Sfa-lessen door leerkrachten geïmplementeerd?* Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Kersjes, E. (2017). *Begrijpend lezen van leerlingen met een onderwijsachterstand. De relatie tussen sociaaleconomische status en begrijpend leesvaardigheden en de invloed van Success for All op deze relatie*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Kleinhuis, T. (2017). *Heterogeniteit in samenwerkingsgroepen. Hoe zien de samenwerkingsgroepen die samengesteld zijn in de Success for All klassen er in de praktijk uit?* Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

- Kroneman, M. H. (2019). *De invloed van Success for All op de toepassing van effectieve elementen bij leesondersteuning bij zwakke lezers*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Meijer, G. (2017). *Methodegebonden toetsen als voorspeller voor Cito toetsen op het gebied van technisch lezen en spelling in groep 3, en het effect van Success for All op deze voorspellende relatie*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- Slaterus, T. (2017). *(Een analyse van) de sociale leeropbrengsten van kinderen op Success for All scholen*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- Van der Velde, S. (2017). *Rekenvaardigheid van kinderen met een lage sociaaleconomische status. De relatie tussen SES en rekenvaardigheid en de invloed van Success for All op deze relatie*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Dijken, N. (2018). *Mag ik nu schrijven? De schrijfontwikkeling in de thuissetting van groep 3 leerlingen op een Success for all-school*. Scriptie voor de bachelor Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.
- Wubs, S. (2018). *De inhoudsvaliditeit en betrouwbaarheid van de periodetoets van Success for All Nederland, groep 4 periode 1 niveau 2A*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- Zondag, M. (2018). *Samenwerkend leren binnen het programma 'Success for All' Onderzoek naar de verschillen in samenwerkend leren tussen leerlingen in groep 3 die werken met het Success for All programma en leerlingen in groep 3 die niet met Success for All werken*. Scriptie voor de bachelor Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.

Appendix 2: Ontwikkelde materialen binnen het SfA-programma

Success for All heeft verschillende materialen ontwikkeld ter ondersteuning van de lessen. Hieronder is voor *Reading Roots* en *Reading Wings* weergegeven welke materialen er gedurende projectperiode ontwikkeld zijn.

Kleuterprogramma

Voor de kleuters is er een kaartenbak beschikbaar, op elke kaart in deze bak staat een les. De lessen zijn onder te verdelen in drie soorten lessen (waarvan elke soort een kleur heeft):

Opzet:

- Geel, dagelijkse of wekelijks terugkerende activiteiten ter
- ondersteuning van het (leren) samenwerken.
- Blauw zijn activiteiten die ingezet worden bij het lezen en
- nabespreken/verwerken van een prentenboek.
- Groen zijn de taal-spelletjes-kaarten.
 - voorbereiding op het leren lezen (letters of klanken)
 - mondelinge vaardigheid (maken van mooie zinnen)
 - woordenschat (de betekenis van themawoorden)
 - stellen/schrijven.

Activiteiten voor het (leren) samenwerken			
WAT HEB JE DIT WEEKEND GEDAAN?			#A
DOEL	De leerlingen leren actief luisteren. De leerlingen leren actief te werken via het maatjesprincipe (bloemetje-bijtje).		
Setting:	Kring		
Duur:	10 - 15 minuten	Frequentie	Wekelijks - alleen op maandag
Materiaal:	Bloemetje-bijtje kaarten Luister actief-poster (digibord)		
			
<ol style="list-style-type: none"> Deel de bloemetje-bijtje kaarten uit. <ol style="list-style-type: none"> Geef in ieder tweetal één kind de bloemenkaart en één kind de bijenkaart. Oneven aantal in de klas? Werk met een drietal: een bloemetje, een bijtje en een vlinder. Vraag: Wat heb je in het weekend gedaan? Geef aan wie mag beginnen ("Vandaag mag het bijtje beginnen.") of wanneer het tijd is voor een beurtenwissel ("Nu mag de beurt naar het bloemetje.."). 			
Tijdens het antwoord geven op de vraag oefenen de leerlingen met actief luisteren (digibord): <ul style="list-style-type: none"> - Luister goed door <ul style="list-style-type: none"> o naar elkaar te kijken, o goed te luisteren en o niet door de ander heen te praten. 			
<div> <div> Luister actief: Kijk naar elkaar Luister naar elkaar Praat er niet doorheen. </div>  </div>			

Reading Roots

Materialen voor in de klas

Posters

Hoe werken we samen?

Luister actief.
Kijk naar elkaar.
Luister naar elkaar.
Praat er niet doorheen.

Leg je idee uit en stel vragen.
Vertel waarom je iets vindt.
De rest van het team stelt hier vragen over.

Iedereen doet mee.
Iedereen is belangrijk.

Help elkaar.
Dan weet het hele team het antwoord.

Maak de opdracht af.
Dan is het doel bereikt.

Success for All

Hoe werken we samen?
Samenwerkvaardigheden
en gedrag dat hierbij
hoort.

Denken – Delen – Uitwisselen
Stappenplan bij het sa-
menwerken met je
maatje.

Denken – Delen – Uitwisselen

Denk zelf na over de vraag.

Deel samen de antwoorden.

Wissel het antwoord uit in je team of met de klas.

Success for All

Rotonde

Denk zelf na over de vraag.

Geef om de beurt antwoord op de vraag.
Juf of meester kiest wie er begint.

Juf of meester kiest wie mag vertellen.
Bespreek het antwoord met de klas.

Success for All

Rotonde
Stappenplan bij het sa-
menwerken met je team.

Verhaal nabespreken
Stappenplan om een ver-
haal na te bespreken.

Verhaal nabespreken

Wie?
Over wie gaat het verhaal?

Waar?
Waar speelt het verhaal zich af?

Wat?
Wat gebeurt er in het verhaal?

Begin?
Hoe begint het verhaal?

Afloop?
Hoe loopt het verhaal af?

Probleem?
Is er een probleem?
Wat is het probleem?

Oplossing?
Is er een oplossing?
Hoe wordt het probleem opgelost?

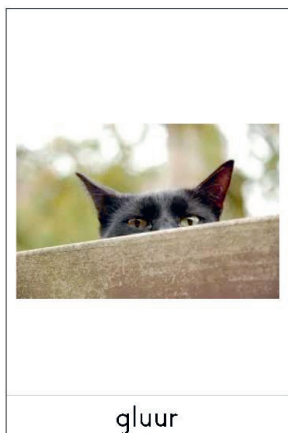
Success for All



Hulp bij het schrijven

Stappenplan om een antwoord op te schrijven.

Yell en juich poster
Overzicht met yells die gebruikt kunnen worden om successen te vieren.



© Success for All - Woordenschatkaarten bij Samenlezen bij 2

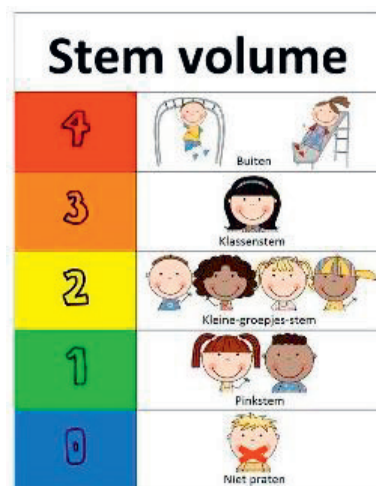
Success for All

Wandkaarten woorden-schat

Kaarten met visuele ondersteuning bij de woorden van de week.

Stemthermometer
Visueel hulpmiddel waarmee aangegeven kan worden welk stem-niveau van de leerlingen verwacht wordt.

Groepsvorming



Groepsvormingsactiviteiten

Dit zijn activiteiten om de groepsvorming te bevorderen. De activiteiten duren 10-30 minuten. Bij de start van het schooljaar en bij de start van elke periode kunnen deze activiteiten ingezet worden om een fijne sfeer te creëren en het samenwerken te stimuleren. Bepaalde activiteiten zijn gekoppeld aan een samenwerkvaardigheid. Ook zijn er activiteiten die vooral geschikt zijn bij de afronding van een periode.

Brain Games

Deze korte spelletjes zijn met name bedoeld om groepsvorming, concentratie, geheugen en zelfregulatie te stimuleren. In de handleiding worden regelmatig suggesties voor geschikte Brain Games genoemd, maar de Brain Games kunnen ook naar eigen keuze op andere momenten ingezet worden.



Materialen voor de leerkracht/onderwijsassistent

Gebruikswijzer

In de gebruikswijzer kunnen leerkrachten lezen welke doelen SfA nastreeft, wat de structuur/opzet van SfA is en hoe deze vertaald is in de handleidingen. Ook is in de gebruikswijzer te zien welke materialen ingezet worden tijdens de lessen. Tot slot wordt aandacht besteed aan het samenwerken en de rol van de leerkracht tijdens de lessen.

Handleiding

De handleiding van SfA is een handleiding die gebruikt wordt naast de handleiding van Veilig Leren Lezen. In de handleiding staat per les precies beschreven wat er moet gebeuren. De handleiding bestaat onder andere uit de volgende onderdelen: de woorden van de week, de samenwerkvaardigheid, de lesdoelen, de benodigde materialen, de voorbereiding en de lesonderdelen.

Bijenhandpop

Handpop van Veilig Leren Lezen die gebruikt kan worden voor het wandelen langs de plaatjes. Hiervoor kan natuurlijk ook een andere handpop gebruikt worden.

Klankendans

Een PowerPointpresentatie met daarop alle letters van de klankendans. Daarmee kan het lied dat met de leerlingen gezongen wordt worden gevisualiseerd.

Bloemetje-bijtje-vlinder kaarten

Kaartjes die voor leerlingen inzichtelijk maken met wie ze een maatje zijn. Eveneens een methode om aan te geven wie er mag beginnen.

Tutormap

In de tutormap is informatie voor tutoren te vinden. De map begint met uitleg over wat tutoring, hoe tutoring werkt en over doelen en doelstellingen.

Vervolgens wordt de tutoring assessment en het inplannen van de tutoring toegelicht. Het laatste deel van de map bevat activiteiten die kunnen worden ingezet tijdens tutorsessies.

Materialen voor de leerling

Samenleesboekje

Er staat elke week een nieuw samenleesboekje centraal, dat de hele week herhaald gelezen wordt. Het kleine lettertype wordt door de leerkracht gelezen, het kleine lettertype door de leerlingen. Vanaf samenleesboekje 18 is er ook een light-versie beschikbaar, voor leerlingen die de reguliere versie te moeilijk vinden.



Zonmateriaal

Voor de leerlingen die meer uitdaging kunnen gebruiken is er vanaf kern 6 aanvullend materiaal bij de samenleesboekjes, in de vorm van extra opdrachten.

Teamlijst

Elk team krijgt na verloop van tijd een teamlijst waarop de samenwerkvaardigheden staan. Op deze teamlijst noteert elk team de punten die ze van de leerkracht krijgen voor het laten zien van goede samenwerking.

Teamnaam: _____

	Luister actief	Samen aan de slag gaan	Leiden met me	Help elkaar	Maak de ruimte af	Totaal
Twee-de						
Drie-de						
Vier-de						
Vijf-de						

Ruimtevingerpoppetje

Poppetje dat tijdens het schrijven spaties creëert. Leerlingen leggen dit achter een woord dat ze hebben geschreven en schrijven pas achter het ruimtevingerpoppetje verder.



Spiekbriefje

Hulpkaart met daarop strategieën die de leerling kan gebruiken om moeilijke woorden in het samenleesboekje te lezen.



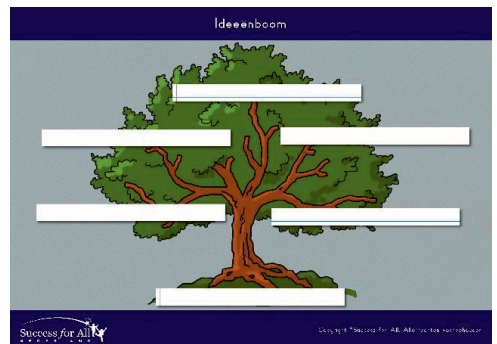
Verhaalkaart

Op de verhaalkaart noteren leerlingen de onderdelen van een verhalend samenleesboekje.



Ideeënboom

Op de ideeënboom noteren leerlingen het onderwerp en de belangrijkste details van een informatief samenleesboekje.



Tops

Kaart waarop leerlingen elkaar na het voorlezen Tops kunnen geven.

Woordenschatkaart – Wat voor woord ben ik?

Met de woordenschatkaart kunnen leerlingen aangeven wat voor soort woord elk woord van de week is: een mens, een ding, een dier of iets wat valt in de categorie 'overig'.



Tops



Naam van de lezer: _____

 **TOPS:**

- ☐ Je leest zoals je praat.
- ☐ Je leest alle woorden goed.
- ☐ Het is leuk om naar jou te luisteren.





Deze Tops krijg je van: _____

Successes for All! Deelname: 10 punten tot 100 punten in de toets van de week

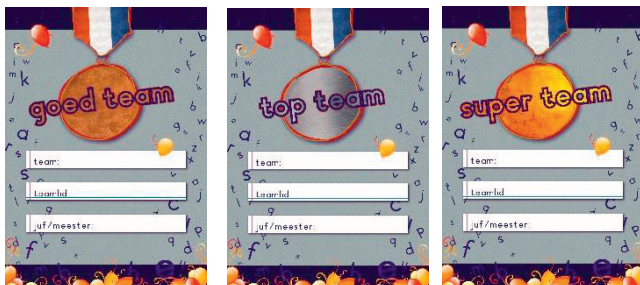
Diploma's

Diploma's kunnen aan het einde van de week gebruikt worden om de teams te belonen voor hun harde werk. Er bestaan diploma's met gouden, zilveren en bronzen medailles, afhankelijk van het aantal punten dat een team die week behaald heeft.

Wat voor woord ben ik?

 Ik ben een mens	 Ik ben een ding
 Ik ben een dier	 Ik kunt het doen, rijt of heb het

Thuismaterialen



De boekenlegger gaat in periode 1 mee met het samenleesboekje. Op deze boekenlegger staat voor elke dag een opdracht die thuis met een ouder of andere volwassene gedaan kan worden. De boekenlegger gaat elke dag mee naar huis en de dag erna weer mee naar school.

In periode 2 gaat er een Ik lees met jou-kaart mee met het samenleesboekje. De leerlingen hebben een week de tijd om deze opdracht thuis te maken. Op elke kaart staat een ander genre/onderwerp centraal.

De boekrecensie gaat in periode 3 wekelijks mee naar huis. Leerlingen schrijven een recensie bij een boek of tekst die ze thuis aan het lezen zijn.

In de laatste periode krijgen de leerlingen wekelijks een logboekje mee naar huis. Daarin staan per week twee opdrachten, waarvan de leerling er thuis één maakt en vervolgens weer mee naar school neemt.

LEESLOGBOEK

Naam:

GROEP 3

Reading Wings

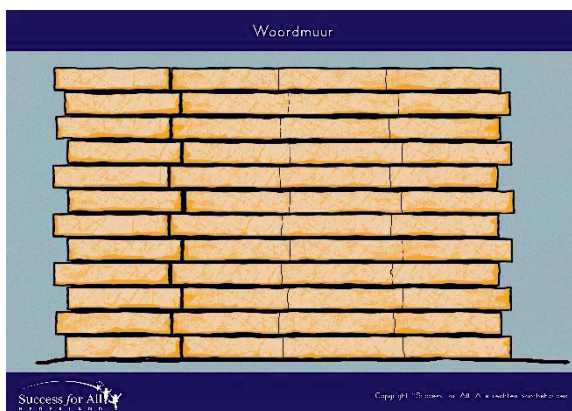
Posters

Zie posters *Reading Roots*:

- Hoe werken we samen?
- Denken – Delen – Uitwisselen
- Genummerde Hoofden
- Verhaal nabespreken
- Yell en juich poster

Woordmuur

Poster waarop de woorden van de week en de associaties van de leerlingen bij deze woorden geschreven kunnen worden.



Groepsvorming

Komt overeen met de groepsvorming in Reading Roots.

Materialen voor de leerkracht

Gebruikswijzer

In de gebruikswijzer kunnen leerkrachten lezen welke doelen SfA nastreeft, wat de structuur/opzet van Success for AI is en hoe deze vertaald is in de handleidingen. Ook is in de gebruikswijzer te zien welke materialen ingezet worden tijdens de lessen. Tot slot wordt aandacht besteed aan het samenwerken en de rol van de leerkracht tijdens de lessen.

Handleiding

In de handleiding staat per les precies beschreven wat er moet gebeuren. De handleiding bestaat onder andere uit de volgende onderdelen: de woorden van de week, de samenwerkvaardigheid, de lesdoelen, de benodigde materialen, de voorbereiding, de lesonderdelen en instructie bij de toetsen.

Digibordschema's

Digitale wekschema's met een planning van elke dag. Op het digibord-schema is voor leerlingen bijvoorbeeld te zien wat voor die les de doelen zijn, welke activiteiten ze gaan doen en welke bladzijden ze moeten lezen.

Handleiding herhaling en verrijking

De structuur van de herhalings- en verrijkingsweek is anders dan die van de andere weken. Er is een herhalingsaanbod voor woordenschat, taalbeschouwing en begrijpend lezen en een verrijkingsaanbod in de vorm van opdrachtkaarten. Tijdens deze week kan de leerkracht zelf bepalen, op basis van de behoeften van de leerlingen, op welke wijze bepaalde onderdelen worden ingezet en hoeveel tijd hieraan wordt besteed. Suggesties staan bij de introductie van de herhalings- en verrijkingsweek (organisatie).

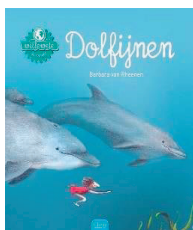
Materialen voor de leerling

Zie materialen *Reading Roots*:

- Diploma's

Leesboeken

Gedurende een schooljaar worden verschillende verhalende en informatieve boeken gelezen, de lesactiviteiten zijn gekoppeld aan de inhoud van deze boeken.



Teambakje

Elk team heeft een teambakje met:

- *Het leesboek*
Voor iedere leerling een leesboek (de leerlingen lezen ongeveer 20 leesboeken per leerjaar).
- *Het werkschrift*
Voor iedere leerling een werkschrift waarin de opdrachten staan die bij het leesboek horen.
- *Memo's*
Memo's kunnen door leerlingen op een woord in het leesboek worden geplakt als ze een woord niet kunnen lezen of niet begrijpen. Vanaf groep 5 worden memo's ook gebruikt om sleutelwoorden in het boek te vinden tijdens het samenvatten, voorspellen of beantwoorden van teamvragen.
- *Spiekbrieven*
De spiekbrieven zijn een soort geheugensteuntjes en worden ingezet tijdens het verhelderen, voorspellen, samenvatten of vragen stellen.

Teamlijst

Elk team krijgt wekelijks een teamlijst waarop de samenwerkvaardigheden staan. Op deze teamlijst noteert elk team de punten die ze van de leerkracht krijgen voor het laten zien van goede samenwerking. Vanaf groep 6 zijn de teamlijsten opgenomen in de teamboekjes.

Toetsboekje

In het toetsboekje wordt op dag 4 van elke week een toets gemaakt en ook de periodetoets is hierin te vinden (na afloop van een periode van 7-8 weken).

ABCD-kaart met wasknijper

Na het maken van de toets worden de antwoorden van de leerlingen geïnventariseerd en besproken met de ABCD-kaart. Leerlingen geven per vraag met behulp van een wasknijper aan welk antwoord zij gekozen hebben.

Teamboekje

Vanaf groep 6 krijgt elk team een teamboekje met teamvragen en teamopdrachten. Hierin is ook de teamlijst opgenomen.

Verrijkingskaarten

Kaarten met opdrachten waarmee leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen tijdens de herhalings- en verrijkingsweek.

Woordbon

Bon waarop leerlingen een mooie en complete zin schrijven met één van de woorden van de week. Elke mooie zin op een woordbon levert het team punten op.

Woordbon	
<p>Schrijf de zin met het woord van de week op de achterkant.</p> <p>Doe de woordbon in de schatkist.</p> 	<p>Teamnaam: _____</p> <p>Woord: _____</p> <p>Betekenis: _____</p>

Success for All Copyright "Success for All" Alle rechten voorbehouden

Tips en Tops

Kaart waarop leerlingen elkaar na het voorlezen Tips en Tops kunnen geven. Er is een versie voor groep 4 en een versie voor hogere groepen.

Tips en Tops	
	
<p>Naam van de lezer: _____</p>	
<p> TOPS</p> <p><input type="checkbox"/> Je leest zoals je praat.</p> <p><input type="checkbox"/> Je leest met expressie.</p> <p><input type="checkbox"/> Het is leuk om naar jou te luisteren.</p>	
<p> TIPS</p> <p><input type="checkbox"/> Oefen vaak de moeilijke woorden.</p> <p><input type="checkbox"/> Lees een beetje sneller.</p> <p><input type="checkbox"/> Oefen met mooi op toon lezen.</p>	
<p>Deze Tips en Tops krijg je van: _____</p>	


Success for All Copyright "Success for All" Alle rechten voorbehouden

Tips en Tops	
<p>Naam van de lezer: _____</p>	
<p> TOPS</p> <p><input type="checkbox"/> Je vertelt duidelijk waar het verhaal tot nu toe over gaat.</p> <p><input type="checkbox"/> Je leest zoals je praat.</p> <p><input type="checkbox"/> Je leest met expressie.</p> <p><input type="checkbox"/> Het is leuk om naar jou te luisteren.</p>	
<p> TIPS</p> <p><input type="checkbox"/> Oefen vaak de moeilijke woorden.</p> <p><input type="checkbox"/> Lees een beetje sneller.</p> <p><input type="checkbox"/> Oefen met mooi op toon lezen.</p>	
<p>Deze Tips en Tops krijg je van: _____</p>	

Success for All Copyright "Success for All" Alle rechten voorbehouden

Verhaalkaart

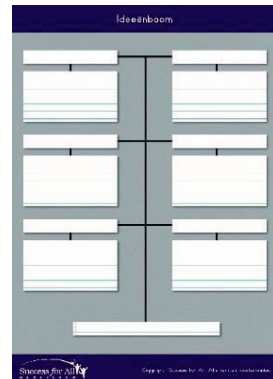
Op de verhaalkaart noteren leerlingen hoe een (deel van) een verhalende tekst is opgebouwd. Er is een versie voor groep 4 (zie materialen *Reading Roots*) en een versie voor hogere groepen, die op een meer schematische manier is weergegeven.

Verhaalkaart	
	Titel: _____
Personen: _____	Waar en Wanneer: _____
Probleem: _____	
Oorzaak: _____	
Oorzaak: _____	
Oorzaak: _____	
Oorzaak: _____	
Oplossing: _____	

Success for All Copyright "Success for All" Alle rechten voorbehouden

Ideeënboom

Op de ideeënboom noteren leerlingen de belangrijkste informatie uit een (deel van) een informatieve tekst. Daarbij worden een onderwerp, sleutel-woorden en details genoteerd. Er is een versie voor groep 4 (zie materialen *Reading Roots*) en een versie voor hogere groepen, die op een meer schematische manier is weergegeven.



Thuismaterialen

Logboekje

Leerlingen in groep 4 en 5 krijgen wekelijks een logboekje mee naar huis. Hieruit kiezen ze een opdracht die ze thuis onder begeleiding van een ouder/verzorger (of ander gezinslid) maken, aan de hand van een tekst die thuis gelezen is.

Huiswerkboekje

Vanaf groep 6 worden de thuisopdrachten steeds zelfstandiger gemaakt. De huiswerkboekjes worden mee naar huis genomen nadat de leerlingen op school per team bepaald hebben aan welke opdracht die week gewerkt wordt. De leerling heeft thuis een week de tijd om aan de opdracht te werken en kan daarbij huisgenoten inschakelen om de opdrachten te bekijken en eventueel te bespreken.

Appendix 3: Vragenlijst SfA-Leerkrachten juni 18

Q1. Wat is je geslacht?

☐ Man

☐ Vrouw

Q2. Hoeveel jaar werkervaring heb je? Rond af op hele jaren.

Q3. Wat is je hoogst genoten opleiding?

☐ MBO

☐ HBO

☐ Post-HBO

☐ WO

☐ Anders, namelijk _____

Q4. Welke dagen werkte je op je huidige school en in welke functie (bijvoorbeeld leerkracht groep 5 en bouwcoördinator) in **het schooljaar 2015/2016**?

	Schooljaar '15/16	Schooljaar '15/16
	Werkdagen	Toelichting, functie, groep
Maandag	<input type="checkbox"/>	
Dinsdag	<input type="checkbox"/>	
Woensdag	<input type="checkbox"/>	
Donderdag	<input type="checkbox"/>	
Vrijdag	<input type="checkbox"/>	
Niet werkzaam op huidige school	<input type="checkbox"/>	

Q5. Welke dagen werkte je op je huidige school en in welke functie (bijvoorbeeld leerkracht groep 5 en bouwcoördinator) in **het schooljaar 2016/2017**?

	Schooljaar '16/17	Schooljaar '16/17
	Werkdagen	Toelichting, functie, groep
Maandag	<input type="checkbox"/>	
Dinsdag	<input type="checkbox"/>	
Woensdag	<input type="checkbox"/>	
Donderdag	<input type="checkbox"/>	
Vrijdag	<input type="checkbox"/>	
Niet werkzaam op huidige school	<input type="checkbox"/>	

Q6. Welke dagen werkte je op je huidige school en in welke functie (bijvoorbeeld leerkracht groep 5 en bouwcoördinator) in **het schooljaar 2017/2018**?

	Schooljaar '17/18	Schooljaar '17/18
	Werkdagen	Toelichting, functie, groep
Maandag	<input type="checkbox"/>	
Dinsdag	<input type="checkbox"/>	
Woensdag	<input type="checkbox"/>	
Donderdag	<input type="checkbox"/>	
Vrijdag	<input type="checkbox"/>	
Niet werkzaam op huidige school	<input type="checkbox"/>	

Q7. In welke SfA-groep geef je dit schooljaar voornamelijk les? Dit is waarschijnlijk ook af te leiden uit bovenstaande vraag, maar wij hebben het antwoord op deze vraag nodig voor het selecteren van vervolgvragen voor de rest van de vragenlijst.

- ☐ Groep 3
 - ☐ Groep 4
 - ☐ Groep 5
 - ☐ Groep 6
 - ☐ Combinatiegroep 3/4
 - ☐ Combinatiegroep 4/5
 - ☐ Combinatiegroep 5/6
-

Q8. Hoe vaak is het dit schooljaar voorgekomen dat er een invaller/iemand anders voor je groep stond?

- ☐ Niet
 - ☐ Incidenteel
 - ☐ Meerdere dagen
 - ☐ Een langere periode, namelijk _____
 - ☐ Anders, namelijk _____
-

Q9. Gaf de invaller ook SfA lessen?

☐ Ja

☐ Nee

☐ Deels of anders, namelijk _____

Q10. In hoeverre heb je de SfA-handleiding gevolgd? Graag aangeven in een percentage.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100



Q11. Als een SfA-les niet door kon gaan (vanwege bijvoorbeeld een uitje), hoe ging je dan te werk?

☐ Ik sloeg een les over (om op schema te blijven)

☐ Ik combineerde twee lessen in één

☐ Ik ging verder waar ik gebleven was

☐ Anders, namelijk _____

Q12. Zijn er onderdelen of materialen uit de handleidingen die je regelmatig hebt overgeslagen? Zo ja, kun je aangeven waarom je deze keuze hebt gemaakt? Let op, bij deze vraag zijn er meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Terugblik/voorblik voor de les _____
 - ☐ Introductie _____
 - ☐ Begripsvragen _____
 - ☐ Klankendans, onderdeel introductie _____
 - ☐ Spelling, onderdeel introductie _____
 - ☐ Fonemisch bewustzijn (zeg het snel/hak in stukken), onderdeel introductie _____
 - ☐ Fonemen dictee, onderdeel introductie _____
 - ☐ Schrijfpodacht _____
 - ☐ Terugblik/voorblik na de les _____
 - ☐ Verhaal nabespreken _____
 - ☐ Mini-quiz _____
 - ☐ Werkvormen Samenwerken Leren _____
 - ☐ Evaluatie samenwerkvaardigheid _____
 - ☐ Teamlijst punten _____
 - ☐ Instructiekleed _____
 - ☐ Geen van de bovenstaande antwoordmogelijkheden
-

Q13. Zijn er onderdelen van het onderdeel Woordenschat die je regelmatig hebt overgeslagen? Zo ja, kun je aangeven waarom je deze keuze hebt gemaakt? Let op, bij deze vraag zijn er meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Introductie + wandkaarten _____
 - ☐ Zin maken met een woord _____
 - ☐ Categoriseren: wat voor woord ben ik? _____
 - ☐ Tekening maken _____
 - ☐ Onzin of kan dit? _____
 - ☐ Wandkaart plaatjes _____
 - ☐ Geen van bovenstaande antwoordmogelijkheden _____
-

Q14. Zijn er onderdelen van de Samenleesboekjes die je regelmatig hebt overgeslagen? Zo ja, kun je aangeven waarom je deze keuze hebt gemaakt? Let op, bij deze vraag zijn er meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Spiekbriefje _____
 - ☐ Tops _____
 - ☐ Bespreking eerste pagina _____
 - ☐ Maatjes lezen _____
 - ☐ Iets anders, namelijk _____
 - ☐ Geen van de bovenstaande antwoordmogelijkheden _____
-

Q15. Werk je met de light-boekjes? Zo ja, wil je aangeven hoeveel procent van jouw leerlingen hiermee werken?

☐ Ja, structureel het volgende percentage: _____

☐ Ja, incidenteel het volgende percentage: _____

☐ Nee, omdat _____

Q16. Werk je met de zon-materialen? Zo ja, wil je aangeven hoeveel procent van jouw leerlingen hiermee werken?

☐ Ja, structureel het volgende percentage: _____

☐ Ja, incidenteel het volgende percentage: _____

☐ Nee, omdat _____

Q17 Heb je gebruik gemaakt van aanvullend materiaal tijdens de SfA les naast Veilig Leren Lezen?

☐ Nee _____

☐ Ja, namelijk _____

Q18. In welke mate heb je gebruik gemaakt van 'Boekenleggers' in periode 1?

- ☐ Niet uitgedeeld
 - ☐ Uitgedeeld, maar niet besproken tijdens de les
 - ☐ Incidenteel besproken tijdens de les
 - ☐ Minder vaak dan dagelijks besproken tijdens de les
 - ☐ Dagelijks besproken tijdens les
-

Q19. In welke mate heb je gebruik gemaakt van 'Ik lees met jou kaarten' in periode 2?

- ☐ Niet uitgedeeld
 - ☐ Uitgedeeld, maar niet besproken tijdens de les
 - ☐ Incidenteel besproken tijdens de les
 - ☐ Minder vaak dan wekelijks besproken tijdens de les
 - ☐ Wekelijks besproken tijdens les
-

Q20. In welke mate heb je gebruik gemaakt van 'Boekrecensies' in periode 3?

- ☐ Niet uitgedeeld
 - ☐ Uitgedeeld, maar niet besproken tijdens de les
 - ☐ Incidenteel besproken tijdens de les
 - ☐ Minder vaak dan wekelijks besproken tijdens de les
 - ☐ Wekelijks besproken tijdens les
-

Q21. In welke mate heb je gebruik gemaakt van 'Logboekjes' in periode 4?

- ☐ Niet uitgedeeld
 - ☐ Uitgedeeld, maar niet besproken tijdens de les
 - ☐ Incidenteel besproken tijdens de les
 - ☐ Minder vaak dan wekelijks besproken tijdens de les
 - ☐ Wekelijks besproken tijdens les
-

Q21. Zijn er onderdelen of materialen uit de Wings handleidingen die je structureel hebt overgeslagen? Zo ja, wat is de reden hiervoor?

- ☐ Bespreken van de lesdoelen_____
 - ☐ Terugblik/voorblik voor de les_____
 - ☐ Woorden van de week_____
 - ☐ Inzet kopieerbladen (les 3)_____
 - ☐ Lezen en verhelderen/teamopdrachten_____
 - ☐ Taalbeschouwing_____
 - ☐ Terugblik/voorblik na de les_____
 - ☐ Toets_____
 - ☐ Boekenclub_____
 - ☐ Woordrijtjes_____
 - ☐ Schrijfo opdracht_____
 - ☐ Digibordschema_____
 - ☐ Brain Games_____
-

Q22. In welke mate heb je gebruik gemaakt van logboekjes?

- ☐ Niet uitgedeeld
 - ☐ Uitgedeeld, maar niet besproken tijdens de les
 - ☐ Incidenteel besproken tijdens de les
 - ☐ Minder vaak dan wekelijks besproken tijdens de les
 - ☐ Wekelijks besproken tijdens les
-

Q23. Is dit veranderd gedurende het schooljaar? Zo ja, licht je antwoord kort toe.

- ☐ Nee _____
 - ☐ Ja, namelijk _____
-

Q24. Heb je gebruik gemaakt van aanvullend lesmateriaal, naast VLL, tijdens de SfA les?

- ☐ Nee _____
 - ☐ Ja, namelijk _____
-

Q25. Wat vond je het meest waardevol aan de Gebruikswijzer?

☐ Ik vond het meest waardevol _____

☐ Ik heb de Gebruikswijzer niet gebruikt _____

Q26. Waar ben je, als het gaat om SfA, heel tevreden over?

Q27. Waar kan, volgens jou, de grootste verbetering worden gemaakt als het gaat om SfA?

Q28. Hoe vaak heeft de SfA-coördinator bij jou bij een SfA les gekeken afgelopen schooljaar?

- ☐ Niet _____
- ☐ Incidenteel, namelijk _____
- ☐ Maandelijks _____
- ☐ Wekelijks _____
-

Q29. Hoe vaak heb je inhoudelijk overleg gehad met de SfA-coördinator het afgelopen schooljaar (d.w.z. overleg over de inhoud van het SfA-programma, bijv. over de toepassing van samenwerkend leren, tutoring of het O&F-team)?

Q30. Hoe vaak heb je overleg gehad met de SfA-coördinator over praktische zaken gerelateerd aan SfA het afgelopen schooljaar (bijv. het aanleveren van toetsgegevens)?

- ☐ Niet
- ☐ 1-2 keer
- ☐ 2-4 keer
- ☐ 5 keer of vaker

Q31. De afgelopen jaren zijn er meerdere intervisiebijeenkomsten verzorgd. Aan hoeveel van deze bijeenkomsten heb je deelgenomen? Omdat de hoeveelheid bijeenkomsten varieerde per jaar, vragen we naar een percentage van de totaal georganiseerde bijeenkomsten samen (m.a.w., de meerdere jaren samen).

- ☐ Tussen de 75-100% van de totaal georganiseerde bijeenkomsten
 - ☐ Tussen de 50-75% van de totaal georganiseerde bijeenkomsten
 - ☐ Tussen de 25-50% van de totaal georganiseerde bijeenkomsten
 - ☐ Tussen de 0-25% van de totaal georganiseerde bijeenkomsten
-

Q32. De afgelopen jaren is er steeds in de zomervakantie een trainings-/opfrisdag georganiseerd. Heb je hier structureel aan deelgenomen?

- ☐ Ja, altijd _____
 - ☐ Soms wel, soms niet. Namelijk _____
 - ☐ Nee, met uitzondering van het eerste jaar dat ik met het programma ging werken _____
 - ☐ Nee, ik was hierbij afwezig _____
-

Q33. In het geval dat je afwezig was, maar je collega's wel aanwezig waren, hoe verliep de kennisoverdracht (indien aanwezig)?

Q34. Ben je tevreden over de aangeboden training vanuit SfA? Licht je antwoord toe.

Q35. Ben je tevreden over de aangeboden intervisie vanuit SfA? Licht je antwoord toe.

Q36. In hoeverre vond je de resultaten op de SBG (Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid) toetsen nuttig?

- ☐ Niet nuttig
 - ☐ Een beetje nuttig
 - ☐ Nuttig
 - ☐ Heel nuttig
 - ☐ Niet van toepassing, want _____
-

Q37. In hoeverre vond je de resultaten van de sociogrammen nuttig?

- ☐ Niet nuttig
 - ☐ Een beetje nuttig
 - ☐ Nuttig
 - ☐ Heel nuttig
 - ☐ Niet van toepassing, want _____
-

Q38. In hoeverre vond je de resultaten op de TAK (Taaltoets alle Kinderen) toets nuttig?

- ☐ Niet nuttig
 - ☐ Een beetje nuttig
 - ☐ Nuttig
 - ☐ Heel nuttig
 - ☐ Niet van toepassing, want _____
-

Q39. In hoeverre vond je de van jou gemaakte video opnames nuttig?

- ☐ Niet nuttig
 - ☐ Een beetje nuttig
 - ☐ Nuttig
 - ☐ Heel nuttig
 - ☐ Niet van toepassing, want _____
-

Q40. Verandert je rol binnen de school volgend schooljaar?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, namelijk _____

Appendix 4: ICALT observatieformulier

LESOBSERVATIEFORMULIER voor het evalueren van het pedagogisch didactisch handelen van leraren (TRAININGSVERSIE)

Schoolnaam en BRIN:	Datum observatie (dd-mm-jjjj):
Vestigingsnaam en nummer:	Klas:
Type opleiding: 0=bao 1=lwoo 2=bb 3=kb 4=tl 5=havo 6=vwo 7=mbo	Aantal leerlingen in de klas:
Naam geobserveerde:	Naam observator:
Vak geobserveerde:	Vak observator:
Sekse geobserveerde: M / V	Sekse observator: M / V
Aantal beroepservaringsjaren geobserveerde:	Aantal beroepservaringsjaren observator:
	Observator training RuG gevolgd? Ja/Nee

Observeer de volgende gebeurtenissen:

Oordeel¹ Omcirkel s.v.p. het gewenste antwoord: 1= overwegend zwak; 2= meer zwak dan sterk 3= meer sterk dan zwak; 4= overwegend sterk
Geobserveerd² Omcirkel s.v.p. het gewenste antwoord: 0= nee, dat heb ik niet waargenomen; 1= ja, dat heb ik waargenomen.

Indicator: De leraar ...	Oordeel ¹	Voorbeelden van goede praktijk: De leraar ...	Geobserveerd
Veilig en stimulerend leerklimaat	1 ...toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen	...laat leerlingen uitspreken ...luistert naar wat leerlingen te zeggen hebben ...maakt geen rolbevestigende opmerkingen	0 1 0 1 0 1
	2 ...zorgt voor een ontspannen sfeer	...sprekt de leerlingen op een positieve manier aan ...reageert met humor en stimuleert humor ...accepteert dat leerlingen fouten maken ...straalt warmte en empathie uit naar alle leerlingen in de klas	0 1 0 1 0 1 0 1
	3 ...ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen	...koppelt op een positieve wijze terug op vragen/ opmerkingen van leerlingen ...geeft leerlingen complimenten over hun werk ...honoreert de bijdragen van leerlingen	0 1 0 1 0 1
	4 ...zorgt voor wederzijds respect	...stimuleert leerlingen naar elkaar te luisteren ...treedt op wanneer er om leerlingen wordt gelachen ...houdt rekening met (culturele) verschillen en eigenaardigheden ...bevordert de onderlinge solidariteit onder leerlingen ...bevordert dat leerlingen activiteiten als groepsgebeurtenis ervaren	0 1 0 1 0 1 0 1 0 1
Efficiënte lesorganisatie	5 ...zorgt voor een ordelijk verloop van de les	Het in- en uitgaan van de klas verloopt ordelijk ...treedt tijdig en passend op bij ordeverstoringen ...waakt over afgesproken omgangsvormen en regels ...zorgt dat alle leerlingen tot het eind van de les betrokken zijn bij de leeractiviteiten	0 1 0 1 0 1 0 1
	6 ...gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren	...zorgt dat leerlingen weten wat ze moeten doen als ze hulp nodig hebben bij hun werk en wanneer ze hulp kunnen vragen ...zorgt dat leerlingen weten wat ze moeten doen als ze hun werk klaar hebben	0 1 0 1
	7 ...zorgt voor een doelmatig klassenmanagement	...controleert of leerlingen hebben begrepen wat ze moeten doen ...geeft feedback op het sociaal functioneren bij de uitgevoerde taak	0 1 0 1
	8 ...gebruikt de leertijd efficiënt	...maakt duidelijk welke materialen kunnen worden gebruikt De lesmaterialen liggen klaar De lesmaterialen zijn afgestemd op het niveau en ontwikkeling van leerlingen ...begint de les op tijd ...laat geen tijd verloren gaan aan begin, tijdens of het einde van de les ...laat geen 'dode' momenten ontstaan ...laat de leerlingen niet wachten	0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1
Duidelijke en gestructureerde instructie	9 ...geeft duidelijke uitleg van de leerstof	1 2 3 4 ...activeert de voorkennis van de leerlingen ...legt uit in opeenvolgende stappen ...stelt vragen die door leerlingen worden begrepen ...vat van tijd tot tijd de leerstof samen	0 1 0 1 0 1 0 1
	10 ...geeft feedback aan de leerlingen	1 2 3 4 ...maakt helder of een antwoord goed is of niet ...maakt helder waarom een antwoord goed is of niet ...geeft feedback op de wijze waarop leerlingen tot hun antwoord komen	0 1 0 1 0 1
	11 ...betrekt alle leerlingen bij de les	1 2 3 4 ...geeft opdrachten die leerlingen aanzetten tot actieve deelname ...stelt vragen die aanzetten tot nadenken ...zorgt ervoor dat leerlingen goed luisteren en/of doorwerken ...wacht na een vraag voldoende lang om leerlingen te laten nadenken ...geeft ook leerlingen de beurt die niet hun hand opsteken	0 1 0 1 0 1 0 1 0 1
	12 ...gaat tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen	1 2 3 4 ...stelt vragen die tot nadenken stemmen ...controleert regelmatig of leerlingen begrijpen waar de les over gaat	0 1 0 1
	13 ...bevordert dat leerlingen hun best doen	1 2 3 4 ...prijs leerlingen die hun best doen ...maakt duidelijk dat alle leerlingen hun best moeten doen ...uit positieve verwachtingen over wat leerlingen gaan doen	0 1 0 1 0 1
	14 ...geeft goed gestructureerd les	1 2 3 4 De les is duidelijk opgebouwd in onderdelen met duidelijke overgangen De les bevat een logische opbouw van eenvoudig naar complex De opdrachten hangen samen met wat tijdens de instructie is aangeboden De les heeft een goede afwisseling van instructie, begeleid oefenen, verwerking en dergelijke	0 1 0 1 0 1 0 1
	15 ...geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten	1 2 3 4 ...zorgt dat elke leerling weet wat hij/zij moet doen ...maakt de samenhang duidelijk tussen de lesdoelen en de opdrachten ...zegt welke materialen en hulpmiddelen gebruikt kunnen worden	0 1 0 1 0 1

Intensieve en activerende les	16	...hanteert werkvormen die leerlingen activeren	1 2 3 4	...maakt gebruik van gespreks- en discussievormen	0 1
				...zorgt voor geleide (in)oefening	0 1
				...laat leerlingen in groepen werken	0 1
				...maakt gebruik van ICT	0 1
				...gebruikt een variëteit aan instructiestrategieën	0 1
				...varieert opdrachten	0 1
				...varieert lesmaterialen	0 1
				...gebruikt in de les materialen en voorbeelden uit het dagelijks leven	0 1
				...stelt veel vragen	0 1
	17	...stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen	1 2 3 4	...geeft op een positieve wijze feedback op vragen van zwakke leerlingen	0 1
				...uitbij zwakke leerlingen positieve verwachtingen over wat ze gaan doen	0 1
				...geeft zwakke leerlingen complimenten over hun werk	0 1
				...honoreert de bijdragen van zwakke leerlingen	0 1
	18	...stimuleert leerlingen om over oplossingen na te denken	1 2 3 4	...geeft de leerlingen aanwijzingen voor de oplossing	0 1
				...leert de leerlingen oplossings- en opzoekstrategieën aan	0 1
				...leert leerlingen bronnen te raadplegen	0 1
				...biedt leerlingen checklists voor het oplossen van problemen	0 1
	19	...stelt vragen die leerlingen tot denken aanzetten	1 2 3 4	...wacht lang genoeg om alle leerlingen de kans te geven een antwoord te geven	0 1
				...moedigt leerlingen aan, elkaar vragen te stellen en dingen uit te leggen	0 1
				...vraagt leerlingen de verschillende stappen van hun strategie uit te leggen	0 1
				...checkt regelmatig of de uitleg begrepen is	0 1
				...stelt vragen die leerlingen aan het denken zetten en feedback uitlokken	0 1
				...controleert regelmatig of leerlingen begrip hebben van de les over gaat	0 1
	20	...laat leerlingen hardop denken	1 2 3 4	...geeft leerlingen de gelegenheid hardop oplossingen te bedenken	0 1
				...vraagt leerlingen oplossingen te verbaliseren	0 1
	21	...zorgt voor interactieve instructie	1 2 3 4	...bevordert de onderlinge interactie tussen leerlingen	0 1
				...bevordert de interactie tussen de leraar en de leerlingen	0 1
	22	...verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen	1 2 3 4	...informeert de leerlingen bij de aanvang van de les over de lesdoelen	0 1
				...maakt duidelijk wat het doel van de opdrachten is en maakt duidelijk wat de leerlingen ervan zullen leren	0 1
Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen	23	...gaat na of de lesdoelen werden bereikt	1 2 3 4	...gaat na of de doelen van de les zijn bereikt	0 1
				...gaat na wat de prestaties van de leerlingen zijn	0 1
	24	...biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd	1 2 3 4	...geeft zwakke leerlingen extra leertijd	0 1
				...geeft zwakke leerlingen extra instructietijd	0 1
				...geeft zwakke leerlingen extra oefeningen	0 1
				...geeft zwakke leerlingen 'voor'- of 'na'-instructie	0 1
	25	...stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	1 2 3 4	...zet leerlingen die minder instructie nodig hebben (alvast) aan het werk	0 1
				...geeft aanvullende instructie aan groepjes of individuele leerlingen	0 1
				...richt zich niet alleen op de middenmoot	0 1
	26	...stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	1 2 3 4	...maakt tussen leerlingen verschil in de omvang van opdrachten	0 1
Leerstrategieën aanleren				...geeft niet alle leerlingen dezelfde tijd voor de opdracht	0 1
				...laat sommige leerlingen gebruik maken van hulpmaterialen	0 1
	27	...leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen	1 2 3 4	...leert leerlingen problemen te vereenvoudigen	0 1
				...leert leerlingen hoe complexe problemen terug te brengen naar eenvoudige problemen	0 1
				...leert leerlingen complexe problemen te ordenen	0 1
	28	...stimuleert het gebruik van controle activiteiten	1 2 3 4	...geeft aandacht aan anticiperend lezen	0 1
				...laat oplossingen relateren aan de context van het probleem	0 1
				...stimuleert het gebruik van alternatieve oplossingen	0 1
	29	...leert leerlingen oplossingen te checken	1 2 3 4	...leert leerlingen uitkomsten te schatten	0 1
				...leert leerlingen uitkomsten te voorspellen	0 1
				...leert leerlingen uitkomsten te relateren aan de praktische context	0 1
	30	...bevordert het toepassen van het geleerde	1 2 3 4	...bevordert het bewust toepassen van het geleerde in andere (verschillende) leergebieden	0 1
				...vertelt leerlingen hoe oplossingen in andere situaties gebruikt kunnen worden	0 1
				...relateert problemen aan eerder opgeloste problemen	0 1
	31	...moedigt kritisch denken van leerlingen aan	1 2 3 4	...vraagt leerlingen redenen te geven voor het optreden van gebeurtenissen	0 1
				...vraagt leerlingen naar hun mening	0 1
				...vraagt leerlingen na te denken over gegeven oplossingen of antwoorden	0 1
				...vraagt leerlingen eigen voorbeelden te geven	0 1
	32	...vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak	1 2 3 4	...vraagt leerlingen de stappen van de gebruikte strategie uit te leggen	0 1
				...geeft expliciet uitleg van mogelijke (oplossings-) strategieën	0 1
Indicator: De leerlingenvraagt leerlingen voor- en nadelen van strategieën uit te leggen	0 1
		Oordeel ¹	Voorbeelden van goede praktijk: Leerlingen ...		Geobserved ²
	33	...zijn betrokken bij de les	1 2 3 4	...letten op tijdens de instructie	0 1
				...nemen actief deel aan leergesprekken en discussies	0 1
				...stellen vragen	0 1
	34	...tonen zich geïnteresseerd	1 2 3 4	...luisteren actief bij de instructie	0 1
				...vragen geïnteresseerd door	0 1
	35	...zijn actief op leren gericht	1 2 3 4	...vragen dieper door	0 1
				...geven blijk van verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces	0 1
				...werken zelfstandig	0 1
				...nemen zelf initiatieven	0 1
				...gebruiken hun tijd efficiënt	0 1

Appendix 5: Vragenlijst SfA-coördinator

Q1. Wat is je geslacht?

☐ Man

☐ Vrouw

Q2. In welk jaartal heb je je onderwijsbevoegdheid behaald?

Q3. Wat is je hoogst genoten opleiding?

☐ MBO

☐ HBO

☐ Post-HBO

☐ WO

☐ Anders, namelijk _____

Q4. Hoeveel jaren werkervaring heb je? _____

Q5. Welke rol(len) vervul je op school? Hoeveel procent van je tijd ben je hieraan kwijt?

Directie : _____

Intern Begeleider : _____

Leerkracht : _____

SfA-coördinator : _____

Anders, namelijk : _____

Total : _____

Q6. Hoeveel jaren ben je werkzaam in de functie die het meeste tijd vraagt?

Q7. In hoeverre verandert je rol binnen de school volgend jaar?

☐ Mijn rol verandert niet volgend jaar, ik zal dezelfde functie(s) bekleden

☐ Mijn rol verandert wel, namelijk _____

Q8. Wat is volgend jaar je rol binnen SfA op je huidige school?

☐ SfA-coördinator

☐ Leerkracht van SfA-groep, namelijk groep _____

☐ Geen, omdat _____

Q9. Hoeveel jaren ben je werkzaam als SfA-coördinator?

Q10. De functie van SfA-coördinator is veelzijdig. Hoeveel procent van je tijd die je inzet als SfA-coördinator ben je kwijt aan de volgende taken?

- _____ Aansturing tutoring
- _____ Aanleveren toetsgegevens
- _____ Kartrekker O&F
- _____ SfA-vraagbaak binnen school
- _____ Klassenbezoeken
- _____ Coach

Q11. Zou je kunnen toelichten wat maakt dat je bovenstaande taken meer of minder prioriteit hebt gegeven?

Q12. Zijn er ook taken die jij, als SfA-coördinator, hebt ervaren en die niet onder bovengenoemde taken vallen?

☐ Nee

☐ Ja, namelijk _____

Q11. Op de vorige pagina heb je aangegeven geen tijd te besteden aan het aansturen van de tutoring. Kun je aangeven waarom niet en (indien van toepassing) aan wie je dit hebt overgedragen?

Q12. Op de vorige pagina heb je aangegeven geen tijd te besteden aan het aanleveren van toetsgegevens. Kun je aangeven waarom niet en (indien van toepassing) aan wie je dit hebt overgedragen?

Q13. Op de vorige pagina heb je aangegeven geen tijd te besteden aan het O&F-team. Kun je aangeven waarom niet en (indien van toepassing) aan wie je dit hebt overgedragen?

Q14. Op de vorige pagina heb je aangegeven geen tijd te besteden het zijn van de SfA-vraagbank binnen de school. Kun je aangeven waarom niet en (indien van toepassing) aan wie je dit hebt overgedragen?

Q15. Op de vorige pagina heb je aangegeven geen tijd te besteden aan de klassenbezoeken. Kun je aangeven waarom niet en (indien van toepassing) aan wie je dit hebt overgedragen?

Q16. Op de vorige pagina heb je aangegeven geen tijd te besteden aan het zijn van een coach. Kun je aangeven waarom niet en (indien van toepassing) aan wie je dit hebt overgedragen?

Q17. Waren de bovenstaande taken voldoende duidelijk?

- ☐ Alle taken waren duidelijk
- ☐ Niet alle taken waren duidelijk, licht dit toe. _____

Q18. Bij welke taken was er meer ondersteuning vanuit SfA gewenst?

- ☐ Aansturing tutoring
 - ☐ Aanlevering toetsgegevens
 - ☐ Kartrekker O&F-team
 - ☐ Vraagbaak binnen de school
 - ☐ Klassenbezoeken
 - ☐ Coach
 - ☐ Ik had geen behoefte aan extra ondersteuning
-

Q19. Welke tips, wensen of verzoeken heb je voor SfA in het uitvoeren van taken rondom het aansturen van tutoring?

Q20. Welke tips, wensen of verzoeken heb je voor SfA in het uitvoeren van taken rondom het aanleveren van toetsgegevens?

Q21. Welke tips, wensen of verzoeken heb je voor SfA in het uitvoeren van taken rondom het voortrekken van het O&F-team? \

Q22. Welke tips, wensen of verzoeken heb je voor SfA in het uitvoeren van taken rondom de borging in school (vraagbaak, klassenbezoeken en coach)?

Appendix 6: S-TOP instrument

Conditie waaraan moet worden voldaan bij samenwerkend leren

Schaal: 1- 3 (1 = niet toepasselijk op deze klas; 2 = deels toepasselijk op deze klas; 3 = heel erg toepasselijk op deze klas).

School:

Datum opname:

Korte samenvatting van de les:

--

Leercontext

L1. De opstelling is bevorderlijk voor het samenwerken; leerlingen kunnen met elkaar overleggen en de leraar kan zich makkelijk tussen de groepjes bewegen.	
L2. De groepsgrootte is geschikt voor het samenwerken (max. 4-5 kinderen). Bij moeilijke taken werken de kinderen in tweetallen (bloemetje – bijtje).	
L3. oeveelheid groepjes is bevorderlijk voor leerling-leraar interacties. Daarbij en de kinderen de mogelijkheid om met hun gezicht naar de leraar toe te zitten.	
L4. Leerlingen weten hoe ze de groepjes moeten organiseren en met wie ze moeten samenwerken.	
L5. Er is sprake van een heterogene samenstelling van de groepjes (bijv. jongens en meisjes).	

Activiteiten en taken

A1.	De materialen moedigen groepswork aan (bijv. samen doen met leesboekje).	
A2.	De taak geeft leerlingen de mogelijkheid om zelf hun groepswork te plannen en organiseren.	
A3.	De taak is duidelijk; leerlingen begrijpen wat ze moeten doen.	
A4.	De taak moedigt de leerlingen aan om <i>exploratory talk</i> te gebruiken.	
A5.	De inhoud van de taak moedigt de leerlingen aan om tot een gezamenlijk antwoord te komen/ een compromis te sluiten.	
A6.	De taak is dusdanig gestructureerd dat dit het samenwerken bevordert (bijv. opgedeeld in bepaalde fases).	
A7.	De taak bevat geen goed/fout antwoord, maar een open uitkomst. Leerlingen moeten gezamenlijk een uitkomst of oplossing verzinnen.	
A8.	De taak duurt niet langer dan 10 minuten en/of er is veel afwisseling tussen werkvormen.	
A9.	De taak omvat een gemeenschappelijk doel.	

Rol van de leerkracht

R1.	Leerlingen kunnen opdrachten zelfstandig uitvoeren, zonder hulp van de leraar.	
R2.	De leraar bewaakt de tijd tijdens de opdracht(en) en/of moedigt de leerlingen aan de tijd te bewaken tijdens de opdracht(en).	
R3.	Voorafgaand aan of taak, geeft de leraar uitleg over samenwerken in een groep en/of over concrete samenwerkingsvaardigheden.	
R4.	De leraar moedigt de kinderen aan om voorafgaand aan en tijdens de taak te reflecteren op het samenwerken (bijv. door klassikale discussie).	
R5.	Tijdens/na afloop van de taak geeft de leraar aan hoe hij/zij het samenwerken vond gaan (welke aspecten gingen goed /minder goed). Hierbij maakt hij/zij gebruik van beloningen (bijv. fiches/punten).	
R6.	De leraar geeft de leerlingen de mogelijkheid om na afloop van de taak te reflecteren op het samenwerken en hun samenwerkvaardigheden.	
R7.	De leraar moedigt de leerlingen aan om samenwerkingsvaardigheden in te zetten (bijv. actief luisteren) gedurende de taak.	
R8.	Tijdens de taak houdt de leraar toezicht op en overzicht over de groepjes.	
R9.	De leraar laat de kinderen eerst zelf oplossingen zoeken, voor hij/zij ingrijpt.	
R10.	De leraar modelleert samenwerkvaardigheden.	

Groepsinteracties en samenwerkingsvaardigheden

G1. Alle leerlingen worden betrokken bij de uitvoering van een taak tijdens het samenwerkend leren.	
G2. Groepjes van meer dan 2 leerlingen splitsen niet onnodig op in subgroepjes tijdens het samenwerken.	
G3. Leerlingen voeren enkel gesprekken die betrekking hebben op de taak (= <i>on-task talk</i>)	
G4. Leerlingen hebben een positieve houding ten opzichte van werken in groepjes (bijv. lachen, elkaar helpen).	
G5. Het samenwerken tussen leerlingen omvat het delen van ideeën en het gebruiken van elkaars kennis/inzichten.	
G6. Groepsinteractie omvat exploratory talk.	
G7. Tijdens groepsinteracties wordt er op positieve wijze gereflecteerd op elkaars ideeën of gedrag (bijv: “dat is een goed idee”).	
G8. Leerlingen doen hun best om tot consensus of een compromis te komen.	
G9. Tijdens het samenwerken is er sprake van zinvolle discussies en/of conflicten, die betrekking hebben op de taak.	
G10. Leerlingen laten tijdens het samenwerken zien dat ze goede samenwerkingsvaardigheden beheersen of beoefenen.	
G11. Het toepassen van rollen hindert de samenwerking niet.	

Bijzonderheden/opmerkingen:

Appendix 7: Overzicht van percentages geïmpu- teerde waarden

Cohort 1		Cohort 2		Cohort 3	
Meetinstrument	% impu- taties	Meetinstrument	% impu- taties	Meetinstru- ment	% impu- taties
Pre-toetsen		Pre-toetsen		Pre-toetsen	
TVK_M2	34,7	RVK_M2	20,9	RVK_M2	20,5
RVK_M2	31,4	TVK_M2	27,4	TVK_M2	20,5
TAK_B3_PW	2,1	SBG_E2_FO	14,7	SBG_E2_FO	15,5
TAK_B3_WO	2,1	SBG_E2_RL	15,3	SBG_E2_RL	22,6
TAK_B3_VT	2,1	SBG_B3_FO	6,5	RVK_E2	17,0
Eind groep 3 toet- sen		SBG_B3_RL	6,2	TVK_E2	27,6
BL_E3	13,9	SCOL	1,5	SBG_B3_FO	12,9
Rek_E3	16,6	Eind groep 3 toetsen		SBG_B3_RL	13,5
AVI_E3	20,2	BL_E3	7,1	Eind groep 3 toetsen	
Eind groep 4 toet- sen		Rek_E3	5	BL_E3	10,0
BL_E4	8,8	AVI_E3	22,4	Rek_E3	7,3
Rek_E4	16,3	SCOL	3,8	AVI_E3	36,1
AVI_E4	45,6	Eind groep 4 toetsen			
Eind groep 5 toet- sen		BL_E4	11,8		
BL_E5_VS	22,7	Rek_E4	11,8		
Rek_E5_VS	17,8	AVI_E4	37,2		
AVI_E5_ni- veaagehaald	43,5	Eind groep 5 toetsen			
		BL_E5	19,7		
		Rek_E5	19,7		
		AVI_E5	39,4		
L'lingkenmerken		L'lingkenmer- ken		L'lingken- merken	
L'linggewicht	0.6	L'linggewicht	1.2	L'linggewicht	0.0
Geslacht	0.0	Geslacht	0.0	Geslacht	0.0

Appendix 8: Codeerschema mondelinge taalvaardigheid

Category	Codes	Examples
1. Propositions	1.1 Proposition without elaboration 1.2 Proposition with restricted elaboration 1.3 Proposition with extended elaboration	<i>"Yes" "No"</i> (Referring to contributions of other children) <i>"I had locking up the dog"</i> <i>"I wrote down they have to play at Tim's place."</i> Giving an elaboration as response to an elaboration question. <i>"Someone stays with the dog in the garden, because they can play in the house then."</i>
2. Questions	2.1 Closed question 2.2 Open restricted question 2.3 Open elaboration question 2.4 Open group process question	Questions to be answered with yes or no. <i>"May I first write down my plans?"</i> <i>"What did you say?"</i> <i>"What?"</i> <i>"What does it say there?"</i> <i>"And what if Lot doesn't want that?"</i> As a response to the suggestion they could play at Lot's place. <i>"Shall we start with saying our solutions one by one?"</i>
3. Group process propositions	3.1 Proposition about group process without elaboration (promoting the group process) 3.2 Proposition about group process with restricted elaboration (promoting the group process) 3.3 Proposition about group process with extended elaboration (promoting the group process) 3.4 Blocking group process, e.g. ridiculing other children.	<i>"You!"</i> <i>"Yes" "No"</i> (Referring to contributions of other children about the group process) <i>"You start with giving your solution"</i> <i>"No we should show our best solution, so we have to write down our best sentence."</i> <i>"You may write it down, because it is your solution."</i> <i>"You don't tell your story, because you cannot read."</i> <i>"I will not join"</i> Calling names. <i>"Ready!"</i> <i>"We are done."</i> <i>"Our solution is to put the dog in garden"</i>
4. Concluding/ summarizing	4.1 Summarizing/concluding without elaboration 4.2 Summarizing/concluding with restricted elaboration 4.3 Summarizing/concluding with extended elaboration	This would be a final answer, including an explanation of why they chose this answer. When children spell a word. <i>"You have to write it down like this"</i> <i>"Yesterday we ate fries"</i> <i>"It is very noisy outside"</i>
5. Procedural propositions	5. Talking about how to write (or draw) things down.	<i>"And now?"</i> (Asking the test leader what to do)
6. Off task propositions	6. Talking about something not related to the task.	
7. Asking test leader	7. Questions towards the test leader.	
8. Fragment test leader	8. Utterances of the test leader.	
9. Other	9. Nonverbal communication or inaudible fragments.	

Appendix 9: Observatie-instrument samenwerking- drag

The full definitions of of the observation instrument (Blatchford et al., 2006, p. 264-265).

Observation categories are related to groups. Coding every 20 s.		
Socio-emotional ethos	For this dimension, the observer could code either or both categories, if they occurred once or more during the 20-s sequence.	<p>Group maintenance: Speech or gestures that sustain the interaction and function of the group, that draw others in, for example, by saying “That’s a good suggestion” or “Do you agree?”</p> <p>Group blocking: A child in the group makes an explicit–active attempt to block progress by refusal to participate or cooperate by saying, for example, “I’m not doing this” or by ridiculing another pupil.</p>
Group participation	For this mutually exclusive category set, the observer coded the prominent form of interaction within the 20-s sequence.	<p>All actively involved and on task: When all group members contribute and actively listen to others and all are equally engaged in the work and the interaction is on task.</p> <p>All involved and on task, some passive: As above but one or some are actively listening but not contributing.</p> <p>All involved and on task, split: When the group splits into two pairs. Both groups are on task and actively involved.</p> <p>Some uninvolved and appear off task, passive: Some are involved in the group interaction, but 1 or more children are passively disengaged and plainly not attending.</p> <p>Some uninvolved and actively off task: Some are involved in the group interaction but 1, 2, or 3 children are actively engaged in something else not related to the task.</p> <p>All off task: None of the pupils are on task and all are clearly off task.</p>
Type of pupil-pupil dialogue	For this mutually exclusive category set, categories were ordered when talk was on task such that an occurrence of on-task inferential collaborative discussion superseded all other categories (unless all talk was off task) followed by text-based collaborative, metagroup, sharing information, and so on.	<p>Off-task talk: When the talk is not related to the task or topic of discussion.</p> <p>Collaborative discussion: Dialogue in which group members engage in talk that aims to make reasoning explicit to others and involves giving explanations, counterarguments, justifications, conditionals, and result statements. This was divided into two types: Collaborative inferential talk was reasoning talk that went beyond the information provided for the task (involving inference or synthesis); for example, a pupil would seek to justify someone getting a pay raise in terms of reasoning about his or her home circumstances. It is thinking beyond the text. This superseded collaborative text-based talk, which was more limited in that it was reasoning based on the text in front of pupils; for example, the justification for the pay raise came from information on the worksheet.</p> <p>Metagroup talk: Organizing and planning within the group; talk about the group rather than about the task at hand (e.g., children may discuss group roles, how the group should proceed, etc.).</p> <p>Sharing information: Sharing members’ ideas, opinions, suggestions, and different knowledge but with little effort to explore the ideas further or to investigate the evidence. Reasons for opinions or decisions are not given.</p> <p>Disputational talk: Speakers are concerned with defending their own idea– opinion at the expense of any attempt at reasoning a solution or compromise. These often become emotionally charged situations and may end in frustration, aggression, and/or tears.</p> <p>Reading out task: This involves reading out the task instructions before beginning the discussion.</p> <p>Procedural talk: Spelling out words for others, reading what had been written by the group and anything to do with preparation of materials.</p>

Appendix 10: Observatie protocol Taakgerichtheid

School:
Groep:
Observator:
Datum:
Tijd:

Instructie:

- **Bestudeer voorafgaand aan de observatie de categorieën** die gekozen kunnen worden (zie pagina 2 en 3 van dit document).
- Vraag aan de leerkracht een klassenplattegrond. **Vertel niet welke leerlingen je gaat observeren** (mogelijk heeft dit invloed op het leerkracht- en leerlinggedrag).
- Schrijf op het observatieformulier (pagina 3 van dit document) de namen van de 4 te observeren leerlingen.
- Ga op een plaats in de klas zitten waar je de 4 te observeren leerlingen goed kunt zien, maar ze niet stoort.
- Je doet 4 minuten over één ‘observatierondje’. **Op tijdstip 0:01 begin je met leerling 1**, op 0:02 kijk je naar leerling 2, op 0:03 kijk je naar leerling 3 en op 0:04 kijk je naar leerling 4. Op 0:05 begin je weer bij leerling 1, enz.
- Start met observeren als de **leesles (Veilig Leren Lezen / SfA)** begint. Start een app die om de minuut trilt (bijv. BeepWatch). Zet het geluid en andere meldingen op je telefoon uit.
- Registreer wat de leerling doet op het **exacte tijdstip van de observatie (dus niet de voorliggende minuut)**.
- Als eerste scoor je **Taakgerichtheid**. Als een leerling gericht is op de instructie of op de taak, scoor je **Ja**. Dit taakgerichte gedrag kan zowel actief (bijv. schrijven, praten) als passief (bijv. luisteren) zijn. Als een leerling niet gericht is op de instructie of op de taak, scoor je **NeeRustig** (bij passief niet-taakgericht gedrag) of **NeeStorend** (bij actief niet-taakgericht gedrag). Zie ook voorbeelden.
- **Wanneer je Taakgerichtheid scoort, scoor je ook in welke setting de leerling op dat moment zit: SettingLeerling**. Het gaat om wat de leerling verondersteld is te doen. Kies één van de categorieën met de nummers 1 t/m 4: individueel, in tweetal, in groepje of klassikaal.
- **Daarnaast scoor je wat de leerkracht op het moment van observatie doet: Activiteit-Leerkracht**. Kies één van de activiteiten met de nummers 1 t/m 5. Bij categorie 1, 2 en 3 is de leerkracht gericht op de leerling die je op dat moment observeert. Dit kan zowel individueel, in een tweetal, een groepje of in een klassikale setting zijn. Bij categorie 4 is de leerkracht duidelijk gericht op een andere leerling/andere leerlingen. Categorie 5 is de restcategorie.
- **Wanneer je op Taakgericht N.v.t. scoort (omdat de leerling buiten beeld is), laat je SettingLeerling en ActiviteitLeerkracht leeg**.
- Zorg dat je een leeg blad bij je hebt waar je eventuele bijzonderheden tijdens de observatie op kunt noteren (met het bijbehorende tijdstip). Ook wanneer je N.v.t. hebt gescoord, schrijf je op wat de reden was (leerling is naar het toilet, door onderwijsassistent opgehaald, de klas uitgestuurd, enz.).

Categorieën Taakgerichtheid	
Categorie	Voorbeelden
Ja	<ul style="list-style-type: none"> - Leerling leest in stilte of hardop - Leerling schrijft - Leerling overlegt met medeleerling over de taak - Leerling luistert naar de leerkracht of medeleerling - Leerling stelt een vraag - Leerling beantwoordt een vraag - Leerling pakt materiaal - Leerling legt materiaal terug - Leerling is klaar met een opdracht en wacht op leerkracht of medeleerling
NeeR(ustig)	<ul style="list-style-type: none"> - Leerling kijkt stil om zich heen terwijl hij naar boek, leerkracht of medeleerling zou moeten kijken - Leerling heeft ander materiaal voor zich dan wat hij/zij nodig heeft voor de taak - Leerling kijkt stil naar buiten - Leerling ligt stil met het hoofd op tafel - Leerling is passief terwijl er een actieve deelname aan de taak (beweging, andere houding, gesprek, hardop lezen) wordt gevraagd
NeeS(torend)	<ul style="list-style-type: none"> - Leerling praat over iets anders dan de taak - Leerling vraagt aandacht van leerkracht of medeleerling om iets anders dan de taak - Leerling vertoont plagend/pestend gedrag - Leerling loopt onnodig door de klas - Leerling zwaait of maakt storende geluidjes - Leerling laat met lichaamstaal zien bewust niet naar de leerkracht of medeleerling te willen luisteren (weg lopen, handen voor gezicht) - Leerling gooit of slaat met materiaal - Leerling beschadigt of vervormt materiaal
N.v.t.	<ul style="list-style-type: none"> - Leerling is uit de klas - Leerling is niet zichtbaar

Categorieën Activiteit Leerkracht		
Nr.	Categorie	Voorbeelden
1	Leerstofinstructie/opdrachten gericht op (o.a.) geobserveerde leerling	<p>De leerkracht geeft inhoudelijke instructie</p> <p>De leerkracht leest een tekst voor terwijl de leerling(en) meelesen</p> <p>De leerkracht leest een tekst in koor met de leerlingen</p> <p>De leerkracht stelt leerling(en) vragen over de leerstofinhoud</p> <p>De leerkracht geeft feedback op een vraag/opmerking/antwoord van een leerling over de leerstofinhoud</p> <p>De leerkracht vertelt de leerlingen welke opdracht er gemaakt dient te worden</p> <p>De leerkracht luistert naar een antwoord van een leerling</p> <p>De leerkracht geeft een compliment over een gegeven vraag/opmerking/antwoord van een leerling over de leerstofinhoud</p> <p>De leerkracht laat een ondersteunend filmpje zien over de leerstofinhoud</p> <p>De leerkracht vraagt leerlingen gemaakt (huis)werk te laten zien (bijv. schrift, boekenlegger)</p>
2	Gedragsinstructie gericht op (o.a.) geobserveerde leerling	<p>De leerkracht vraagt de leerling(en) om stilte/lager geluidsniveau</p> <p>De leerkracht spoort de leerling(en) aan om weer aan het werk te gaan</p> <p>De leerkracht spoort de leerling(en) aan om door te gaan met een bepaalde bladzijde of activiteit</p> <p>De leerkracht geeft een compliment over goed (samenwerk)gedrag</p> <p>De leerkracht zegt dat hij/zij ander gedrag van de leerling(en) wil zien</p> <p>De leerkracht zegt dat de leerling(en) moet(en) stoppen met bepaald storend gedrag</p> <p>De leerkracht geeft instructie over een gedragsafspraken/samenwerkdoel</p>
3	Overgang tussen activiteiten gericht op (o.a.) geobserveerde leerling	<p>De leerkracht zegt dat er een nieuwe activiteit stopt of begint</p> <p>De leerkracht kondigt aan dat de pauze begint</p> <p>De leerkracht zegt dat leerlingen materiaal moeten pakken of opruimen</p> <p>De leerkracht wacht totdat leerlingen materiaal hebben gepakt of opgeruimd</p>
4	Leerkracht is gericht op andere leerling/tweetal/groepje	Zie voorbeelden bij categorie 1, 2 en 3, maar in dit geval krijgt de geobserveerde leerling <u>geen begeleiding van de leerkracht</u> . De leerstofinstructie, gedragsinstructie of de overgang tussen activiteiten is duidelijk gericht op een andere leerling/tweetal/groepje.
5	Overig	<p>De leerkracht zit stil op zijn/haar plek</p> <p>De leerkracht loopt stil door de klas</p> <p>De leerkracht is uit de klas</p> <p>De leerkracht doet een oefening of spel met de klas dat niet onder leerstof- of gedragsinstructie of overgang tussen activiteiten valt</p> <p>De leerkracht vertelt iets dat niet onder leerstof- of gedragsinstructie of overgang tussen activiteiten valt</p>

Observatieschema (selectie)

Omcirkel wat van toepassing is:

Leerling 1 Naam:				Leerling 2 Naam:			
Tijd (uren)	Taakge-richt	SetLeer-ling	AcLeer-kracht	Tijd (uren)	Taakge-richt	SetLeer-ling	AcLeer-kracht
0:01	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:02	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:05	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:06	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:09	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:10	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:13	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:14	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:17	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:18	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:21	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:22	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:25	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:26	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Leerling 3 Naam:				Leerling 4 Naam:			
Tijd (uren)	Taakge-richt	SetLeer-ling	AcLeer-kracht	Tijd (uren)	Taakge-richt	SetLeer-ling	AcLeer-kracht
0:03	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:04	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:07	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:08	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:11	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:12	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:15	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:16	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:19	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:20	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:23	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:24	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5
0:27	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5	0:28	Ja NeeR NeeS N.v.t.	1 2 3 4	1 2 3 4 5

Implementatie en effecten van Success for All in Nederland

Success for All is één van de weinige evidence-based schoolbrede programma's voor leerlingen van groep 1 tot en met groep 8. In de loop van de tijd is het programma uitgebreid van een taal-/leesmethode met toepassing van samenwerkend leren naar een schoolbrede aanpak. Uit eerdere studies naar de effecten van Success for All in Amerika en Engeland bleek het programma positieve effecten te hebben op leerlingresultaten. Vanwege de problemen die Nederlandse basisscholen hebben met het inlopen van achterstanden van leerlingen met een lage sociaal-economische status, is in Groningen vanaf 2015 gestart met het ontwikkelen van een Nederlandse versie van Success for All. In deze studie werd onderzoek gedaan naar de implementatie en de effecten van deze Nederlandse versie.

